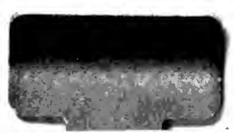
L'ÉDUCATION DE L'HOMME FRÉDÉRIC FROEBEL

Friedrich Wilhelm August Froebel







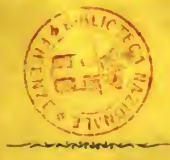


FRÉDÉRIC FROEBEL

L'ÉDUCATION DE L'HOMME

TRADUIT DE L'ALLEMAND

PAR LA BARONNE DE CROMBRUGGHE



BRUXELLES
FERDINAND CLAASSEN, LIBRAIRE-ÉDITEUR,
88, rue de la Madeleine, au coin de la rue Cantersteen.

1861

L'ÉDUCATION

DE L'HOMME

BRUXELLES. — TYPOGRAPHIE DE VEUVE J. VAN BUGGENHOUDT,
Rue de Schaerbeek, 12.



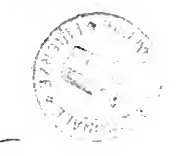
Fr. Fröbel.

FRÉDÉRIC FRŒBEL

L'ÉDUCATION DE L'HOMME

TRADUIT DE L'ALLEMAND

PAR LA BARONNE DE CROMBRUGGHE



BRUXELLES

FERDINAND CLAASSEN, LIBRAIRE-ÉDITEUR,

88, rue de la Madeleine, au coin de la rue Cantersteen.

1861

PRÉFACE

L'histoire de tous les siècles nous montre l'homme poursuivant la solution d'un problème de l'importance la plus élevée. Elle nous présente un être tourmenté, inquiet, irrésolu, tantôt confiant jusqu'à la témérité, tantôt découragé jusqu'au désespoir; sans cesse en proie à une soif brûlante qu'il ne peut assouvir; toujours entrevoyant un but et ne trouvant jamais, pour l'y conduire, qu'une route hérissée d'obstacles et parsemée d'abimes. C'est l'homme à la recherche de ce qu'il sait lui appartenir. C'est l'homme à la recherche du bonheur.

Et qu'est-ce qui le soutiendrait au milieu de tant d'in-

vestigations pénibles, au milieu de tant de luttes extérieures, de tant de combats qu'il se livre à lui-même, au milieu de ces commotions, de ces révolutions successives qu'il provoque à toutes les époques du monde, qu'est-ce qui le soutiendrait, sinon la conviction innée dans son âme, que ce bonheur, dont il n'a pas joui encore, disent les uns, dont il ne jouit plus, dirons-nous avec les autres, que ce bonheur doit être ou redevenir son partage?

Si nous recherchons quelles sont les entraves au bonheur de l'homme, quelle a été la cause des malheurs qui ont fondu sur l'humanité, l'analyse de la vie, l'histoire de chacun de nous en particulier ne nous fera-t-elle pas retrouver, au dedans de nous-mêmes, la source de ces maux, de ces défaillances, de ces impossibilités aujourd'hui tellement assimilées à notre nature, que nous arrivons parfois à les y croire inhérentes. Pourtant, s'il est vrai que nous portions en nous le mal, il n'en est pas moins vrai que nous pouvons et devons réagir contre lui. « Tout le mal qui est dans les créatures, dit Bossuet, a » son fond dans quelque bien. Le mal ne vient donc » pas de ce qui est, mais de ce que ce qui est n'est ni » ordonné comme il faut, ni rapporté où il faut, ni aimé » et estimé où il doit être (1). »

(1) BOSSUET. — *Traité du libre arbitre*, XI.

Mais, si la foi nous enseigne que le désordre et le vice sont survenus dans l'homme à la suite de sa révolte contre la loi divine, ne nous enseigne-t-elle pas aussi qu'avec l'avénement du christianisme sur cette terre désolée, la miséricorde et les moyens de réparation ont abondé là où la faute avait appelé la rigueur et amené la perturbation, et tout dans cet enseignement ne nous semble-t-il pas promettre pour le corps la rédemption qu'il assure à l'âme? Pour nous, nous avons la conviction intime, l'espoir profond qu'un jour viendra où l'homme, par les forces qu'il puisera de mieux en mieux dans l'institution chrétienne, se trouvera dès ici-bas en possession, sinon de la totalité, tout au moins d'une somme considérable du bonheur perdu, et nous ne craignons pas de nous tromper en rattachant ce moment à l'épanouissement complet des facultés qui lui sont dévolues.

Nous ne jouissons ici-bas d'aucune paix, d'aucune félicité, dès que nous contrevenons aux lois de Dieu. L'homme, en opposant, dès ses premiers jours, sa volonté à celle du Créateur, a pu amener le trouble et le vice dans son être, mais il n'a pu changer le plan de sa création, et sa vocation, qu'il la remplisse ou y échappe, reste la même. Mais, précisément à cause de ce désordre survenu en lui, il n'entend plus la voix, il ne sent plus la

main qui devait le guider vers sa destinée qu'il pressent encore, bien qu'il ne soit plus capable de l'apercevoir clairement. De là, une lutte incessante et pénible entre l'obstacle à l'accomplissement de la volonté de Dieu et la loi qu'elle impose; de là, les perturbations, les malentendus, les erreurs de toutes sortes, qui entrainent l'homme hors des voies de la vérité, de la justice et de l'obéissance. Où donc sera le remède? Ah! nous n'hésitons pas à dire ici encore toute notre pensée. Si pour la vie future, il est tout entier dans les mérites du Rédempteur, pour la vie présente, il est surtout dans l'éducation qui n'est autre à nos yeux que le moyen de rendre à l'homme par le développement intégral de ses facultés, la possibilité de répondre aux vues de son Créateur. C'est l'éducation seule, l'éducation bien comprise, celle qui embrasse toutes les phases de la vie de l'homme, en satisfaisant à chacune de leurs exigences, c'est l'éducation basée sur l'enseignement chrétien, qui, s'emparant de l'homme dès son berceau, consultant ses besoins, ses dispositions, ses penchants, envisageant son origine, doit le guider et le soutenir dans sa marche vers le terme que lui assigna Dieu, et qui n'est autre que Dieu lui-même.

Toute faculté négligée, déprimée, détournée de sa voie, devient nécessairement pour l'homme une source de

maux et de désordre. C'est la loi éternelle : toute chose a un but; ce but, c'est le bien, et le bien c'est Dieu. Il s'ensuit inévitablement que dès qu'une des facultés de l'homme, fût-ce la plus petite, cesse de marcher vers son terme naturel, — l'immobilité n'existant pas pour les œuvres du Créateur — elle dévie et, déviant, c'est le mal qu'elle rencontre et dans lequel elle s'anéantit pour le tourment de celui qui en eût pu faire l'instrument de sa paix et de son bonheur. L'éducation, disons-nous, est appelée à remédier à cet ordre de choses; à elle surtout, incombe le soin de développer harmoniquement et complétement toutes les facultés de l'homme, celles de l'humanité.

Il appartenait à l'époque moderne de voir enfin l'homme, si avide du bonheur qui illumina son origine, découvrir le moyen de le reconquérir. Naguère encore, tandis que la civilisation entrainait, dans sa marche ascendante, les arts, les sciences, l'industrie, un seul art, une seule science, une seule industrie, la science, l'art, l'industrie du bonheur, car l'éducation est tout cela, restait relativement stationnaire, et il en devait nécessairement être ainsi; on avait négligé jusqu'alors la base de toute éducation vraie et appropriée aux besoins de l'homme. A l'être humain, expression la plus sublime, après Dieu, de l'unité, à cet être qui réclamait secours et protection pour

son développement complet et son perfectionnement, on s'était contenté de n'offrir que des parties du secours et de la protection nécessaires. Les premières années de l'enfance avaient échappé à l'attention des éducateurs de toutes les époques. Il semblait qu'aucun d'eux n'eût compris que la plante humaine, comme la plante végétale, puise les éléments indispensables à son épanouissement non-seulement en elle-même, mais aussi et surtout dans les conditions au milieu desquelles elle germe. Le monde vit alors surgir une idée, lumineuse comme dut être l'étoile qui conduisit les Mages, ces sages de l'Orient, jusqu'au berceau du divin enfant, douce et persuasive comme fut la voix de l'ange qui y guida d'humbles pasteurs; car presque en même temps que cette idée se présentait à la pensée de quelques philosophes à la recherche de la vérité appliquée à l'éducation, elle germait aussi dans des cœurs modestes et généreux, et tandis que les uns s'efforçaient de résoudre scientifiquement le problème de l'éducation embrassant l'homme à tous les degrés de sa vie, les autres demandaient modestement, à la pratique des moyens que leur suggérait leur cœur, la route qui mène au but.

A Frédéric Frœbel (1) la gloire de s'être trouvé parmi

(1) Né à Oberweissbach, en 1782, mort en 1852 à Marienthal.

les uns et les autres, d'avoir compris le besoin de l'unité dans l'éducation, et d'avoir, l'un des premiers, en même temps découvert et appliqué au premier âge une série de procédés éducateurs aussi nouveaux qu'ingénieux qui feront bénir son nom par tous les philanthrôpes intelligents et sincèrement dévoués à la cause de l'humanité!

Saisissant l'enfant à sa naissance, Frœbel le conduit pas à pas dans les degrés de la vie où l'attendaient jusqu'alors, sans l'y guider, la plupart de ses devanciers. Dans son livre des *Causeries de la Mère,* il présente à l'enfant, ou plutôt à la mère pour son enfant, l'histoire de sa vie enfantine, l'image de ses relations avec sa famille, avec d'autres enfants, avec d'autres familles. L'enfant y trouve le point de départ qui l'aidera à comprendre plus tard l'histoire de l'humanité, et il y trouve aussi, par le moyen des emblèmes, l'analogie du développement de l'individu et celui de l'espèce; il y acquiert la notion de sa vie présente, future et passée, et l'intuition d'une foule de connaissances dont l'âge suivant lui réserve l'intelligence.

Arrivé à l'âge de trois ou quatre ans, il se trouve, par cette première éducation maternelle, en possession des rudiments du développement complet de son être. Dès

lors Frœbel l'enlevant chaque jour, mais pour quelques heures seulement, à la famille, le transporte dans ces milieux que nous n'appellerons pas *écoles,* puisqu'il a trouvé bon de les désigner sous le nom gracieux et judicieux de ***Jardins d'Enfants,*** soit par analogie à la culture de l'enfance, soit pour attirer l'attention sur la nécessité de joindre un jardin au local de l'école proprement dite, ou de la salle d'asile. C'est là que l'enfant retrouve une nouvelle série de procédés non moins intelligents que les premiers et qui, tout en favorisant le développement harmonique de ses facultés intellectuelles, morales et physiques, lui donnent dès son jeune âge, sans lui imposer de fatigue et sans l'astreindre à des routines machinales, l'intelligence des choses qui l'entourent, lui communiquant, sans excéder ses forces, l'habileté dans les mains et le préparant ainsi, dès ses plus tendres années, au savoir et au savoir-faire qui seuls constitueront en lui l'ouvrier intelligent (1).

(1) La réunion des jeux, des exercices, en un mot de tous les procédés de la méthode de Frœbel pour l'éducation du jeune âge, se trouvant exposés mieux que nous ne pourrions le faire ici dans le *Manuel des jardins d'enfants*, nous nous contenterons de citer quelques passages d'un excellent rapport présenté à la commission centrale de patronage des salles d'asile de France, à la suite de l'essai fait des procédés de Frœbel, et rédigé par la directrice du cours pratique des salles d'asile, madame Pape-Carpantier, dont le nom fait autorité en semblable matière. Ces citations suffiront pour

C'est l'école primaire qui doit succéder aux *Jardins d'Enfants*. Frœbel en esquisse l'idéal dans l'ouvrage dont

jeter quelques éclaircissements sur l'application d'une partie des procédés proposés par le pédagogue allemand.

. . . .

« .... Les établissements dirigés selon la méthode de Frœbel portent le nom de Jardins d'enfants, soit par allusion à la culture de l'enfance, soit parce que le local et le principal moyen d'enseignement de ces établissements sont un jardin.

» Une vingtaine d'enfants des deux sexes ont été choisis parmi les plus grands et les plus intelligents, comme cela devait être pour avoir de plus prompts résultats; ces enfants, assis des deux côtés d'une longue table, ont commencé par jouer (le mot *jeu* est indistinctement employé pour désigner toute occupation agréable aux enfants), par jouer avec des balles en laine, dont chacune avait l'une des couleurs primitives. C'est là le premier de ce que Frœbel appelle *les sept dons offerts à l'enfance*. Les balles remises aux enfants roulaient, sautaient, passaient d'une main dans l'autre avec un petit chant simple et facile qui marquait la mesure et, pour ainsi dire, imprimait la grâce aux mouvements. Rien n'était doux à voir comme cet exercice, où l'œil et la main s'employaient avec ardeur, et où l'on pouvait remarquer la supériorité d'adresse et de tact des petites filles sur les petits garçons.

» Après les balles vint le deuxième don, composé de trois solides qui, dans la méthode de Frœbel, représentent le point de départ de la forme, son expression dernière et l'intermédiaire entre ces deux formes : le cube, la sphère, le cylindre.

» Ces solides, examinés dans leur configuration, puis traversés dans certains sens par une petite baguette et soumis à un rapide mouvement de rotation, produisaient, à l'œil étonné des enfants, l'illusion de nouvelles formes, et les intéressaient.

» Les cubes, puis les parallélipipèdes succédèrent au deuxième don et captivèrent les enfants dès le début. Ces formes sensibles, palpables, répondent bien au besoin de réalité positive qu'éprouvent les enfants. Avec ces

nous offrons ici la traduction, et dont le titre semble indiquer un plan plus vaste que celui auquel s'est borné l'au-

objets, dont le libre maniement leur était permis, les enfants imitèrent d'abord les formes que la maîtresse composait devant eux ; puis ils en composèrent ensuite eux-mêmes de nouvelles, les unes enfantées par leur imagination, les autres amenées sous leurs doigts par le hasard symétrique de leurs combinaisons.

» Ces *troisièmes* et *quatrièmes* dons s'adressent à la faculté industrielle de construire des habitations. Ils ont quelque rapport avec les boîtes d'architecture qui se donnent en joujoux aux petits garçons, mais ils sont beaucoup plus simples, et ont sur le joujou l'avantage de se prêter à un nombre illimité de constructions. Ces constructions sont moins parfaites sans doute, moins achevées ; mais l'important en éducation, c'est d'exercer les facultés, et celles-ci sont bien plus exercées par des créations propres à l'enfant, que par la répétition routinière d'un édifice dont l'enfant, au lieu d'être l'architecte, n'est que le servile copiste.

» Les petits triangles en bois de diverses couleurs succédèrent aux solides, et avec ces nouveaux éléments apparurent d'autres formes. Les triangles sont le *septième* don offert à l'enfance. Le cinquième et le sixième don sont la répétition du troisième et du quatrième; ils renferment seulement des collections doubles des premières. Les triangles servent au dessin artistique, aux formes de beauté, suivant l'expression de Frœbel. La même marche méthodique est encore suivie dans ce nouveau travail. La forme la plus simple, d'abord directe, puis inverse, puis intermédiaire. Ce procédé, appliqué aux triangles, produit pour premier résultat les figures suivantes :



» Sur ces points de départ se greffent de nouvelles combinaisons. Les triangles s'ajoutent aux triangles, les couleurs s'entremêlent, la fantaisie, l'imagination des enfants s'éveille; mais guidé dans sa capricieuse allure par la régularité des matériaux, son essor se trouve discipliné sans con-

teur; tout nous fait supposer que des circonstances, qui nous sont inconnues, ne lui ont pas permis de donner à son œuvre l'extension projetée d'abord.

trainte et donne souvent naissance à des échantillons de la plus originale marqueterie.

» Puis viennent les bâtons ou petites lames de bois flexibles, avec lesquelles on forme, en les entrecroisant, de manière à en consolider la réunion, des grilles, des étoiles à trois, quatre, cinq, six pointes. Avec des bâtons plus petits, on forme des lettres, des lignes droites ou brisées, des figures de géométrie. On compte, on fractionne les entiers et l'on apprend ainsi par les sons, comme le veut la nature, ce que c'est que la moitié, le quart, et tout ce qui plus tard, deviendrait si difficile, présenté sous forme d'abstraction arithmétique. Quand les mains des enfants, généralement lourdes et maladroites au début, ont été exercées à toucher, saisir, remuer, arranger de petits objets, quand les doigts ont acquis assez de délicatesse et de légèreté, un petit carré de papier est remis à chaque enfant, et la maîtresse, tenant un papier semblable, leur montre à le plier en deux, en quatre, huit ou seize; puis en diagonale, en triangle; on fait alors, suivant toujours un procédé méthodique, de petits portefeuilles, de petites corbeilles, des chapeaux, des casquettes, des bateaux, des sacs simples et doubles. Naïves confections, traitées bien dédaigneusement par des esprits prétendus sages, et qui sont pourtant la seule vraie initiation de l'enfant au travail réfléchi, le seul bon prélude au travail manuel qui attend sa vie.

» Ici les petits garçons ont pris leur revanche. Leurs plis étaient plus fermes, leurs angles plus nets. Ceux des petites filles avaient presque tous une mollesse, une hésitation qui décélaient une main moins forte et un esprit moins résolu. Les ouvrages des garçons se reconnaissaient au premier coup d'œil.

» Puis est venu le tissage avec de petites bandes de papier, la chaîne d'une couleur, la trame de l'autre. Ce travail demande beaucoup d'adresse et d'application, mais il ne demande que ce qu'il donne : le goût des enfants pour ce genre de travail est général.

» Là encore, l'imagination trouve un aliment salubre, si l'on peut ainsi

Quelques mots sur la manière dont nous avons fait ce travail.

dire, et proportionné à ses forces. Le tissu se compose d'abord de bandes entrecroisées uniformément, une dessus, une dessous, comme dans la toile. Puis vient une première modification, deux bandes dessus et une dessous, ce qui reproduit à l'œil le travail des étoffes croisées, puis se succèdent des dessins de fantaisie très-réguliers, très-jolis, très-étonnants, exécutés par des enfants aussi jeunes.

» Le papier blanc ou rouge se découpe selon d'autres formes, et un morceau unique se change, sans aucun secours de colle ni d'épingles, en un petit panier, un sac à tabac, une corbeille d'une délicatesse charmante.

» De petites enveloppes lithographiées, ayant la forme d'un porte-cartes et ornées de dessins au trait et d'inscriptions, telles que : *pour mon père, pour ma mère — hommage de respect — souvenir de l'asile —* sont remis aux enfants. Ces enveloppes renferment de petits papiers blancs ayant la même forme et destinés à reproduire en piqué les dessins et les caractères de l'enveloppe. Les enfants, à l'aide d'une aiguille dont la pointe seule ressort d'un manche semblable à un porte-plume, suivent en piquant tous les contours dessinés sur l'enveloppe. Quand ce travail est terminé, on retire le petit papier blanc qui a été traversé par les pointes ; alors des soies variées, introduites dans les piqûres d'aiguille, donnent aux petites filles une première leçon de couture, et dessinent, en lignes de couleur, les arabesques et les mots tracés sur l'enveloppe.

» Inutile de dire que tous ces petits travaux sont en grande partie destinés aux parents dont la joie est grande et dont le cœur s'attendrit souvent jusqu'aux larmes à la vue de ces naïfs hommages qui leur prouvent à la fois et la tendresse et le petit mérite de leurs bien-aimés enfants.

. . . .

» S'il n'est pas possible de transformer magiquement les salles d'asile, ce foyer supplémentaire des petits enfants pauvres, en de riches et gracieux jardins d'enfants, il n'en est pas moins possible et facile de choisir, parmi les inventions ingénieuses de Frœbel, celles qui sont compatibles avec les

Les motifs qui nous firent accepter cette tâche sont ceux qui nous engagèrent à publier en français le livre des

salles d'asile de France, et dont l'introduction apporterait, sans rien bouleverser, de véritables améliorations.

» A ce titre, les procédés de la méthode de Frœbel seraient d'un grand secours. Ils serviraient à occuper utilement les enfants, et par cela seul à alléger le fardeau jusqu'ici trop lourd des directrices. Tout le temps qu'a duré l'expérience manuelle faite au cours pratique, on a vu l'intérêt des enfants captivé et soutenu, sans fatigue de la part des maîtresses, comme sans contrainte de la part des enfants.

» Il serait inutile d'invoquer ici des principes physiologiques très-connus, bien qu'on s'y conforme très-peu. Tout le monde sait que la première manifestation de la vie chez l'enfant est une manifestation sensitive, un besoin d'action, de mouvement, qui gouverne et prime l'intelligence; il est donc facile de comprendre que des procédés qui s'adressent aux sens, qui se prêtent au besoin d'activité des mains et des yeux, des procédés qui entretiennent la curiosité par leur variété intarissable, qui alimentent l'imagination et récompensent par un succès presque assuré l'enfant qui s'y applique, soient accueillis avec transport et préférés à l'abus d'écouter, d'écouter encore et d'écouter toujours les leçons déjà cent fois entendues de la maîtresse. . . . .

. . . .

» Un complément, bien vivement désiré depuis longtemps, couronnerait cet ensemble d'heureuses améliorations : un petit jardin et tout auprès quelques petits animaux dans une volière.

» L'instruction la plus aimable à recevoir, la plus facile à comprendre, et toujours la plus utile dans le cours de la vie, est celle que Dieu nous donne par ses œuvres directes. Il presssent bien des choses, l'enfant qui voit un oiseau jouer, chanter, vivre par le fait d'une volonté supérieure aux hommes; une plante croître, devenir belle et produire sous l'action d'une puissance, dont le jardinier n'est que le très-humble auxiliaire. Et si son cœur se prépare à aimer l'invisible créateur de ces choses qu'il aime, son esprit se forme par le spectacle vivant des plantes qui le nourrissent, à

Causeries de la Mère, d'après le livre allemand de F. Frœbel. Là, tout en restant fidèle aux idées de l'auteur, les exigences de la langue et la considération des opinions des mères auxquelles nous offrions à notre tour les *Causeries*, nous ont déterminée à suivre plutôt la méthode de l'interprétation libre que celle de la traduction exacte. Nous avons voulu traduire plus littéralement l'ouvrage capital de Frœbel, destiné surtout aux penseurs et aux éducateurs; mais là encore de justes précautions nous étaient imposées par des considérations puisées, d'une part, dans notre attachement aux dogmes de la foi catholique, de l'autre, dans notre respect pour le pédagogue allemand dont la pensée philosophique, enveloppée souvent dans le mysticisme comme dans un vaporeux nuage, eût pu sous notre plume dépasser les limites que lui assignait l'auteur. Envisageant Frœbel sous la figure du pédagogue, bien plutôt que sous l'aspect du philosophe, nous nous sommes décidée à exposer dans toute leur intégrité les parties de l'ouvrage qui ont trait à l'éducation et à retrancher tels passages, telles assertions parfois vagues, obscures, qui eussent pu, sans ajouter de l'intérêt au livre, froisser de légitimes susceptibilités. Toutefois et inévitablement, quelques tendances vers une philosophie généralement répan-

l'observation et à la réflexion pratiques qui seules font en ce monde les hommes raisonnables et sensés. » . . . .

due en Allemagne se révèlent encore dans l'œuvre telle que nous la présentons aux lecteurs français; elles suffiront pour faire pressentir, à la plupart d'entre eux, les passages du livre laissés par nous dans l'ombre, et pour prémunir les éducateurs contre le danger qu'il y aurait à adopter trop systématiquement une méthode dont nous aimons et propageons les procédés, sans partager toutes les opinions philosophiques et religieuses de son auteur. Nous le répétons, c'est devant le respectable ami de l'enfance que nous courbons la tête avec déférence, c'est à la pureté de ses intentions, à son dévouement intelligent, à son amour pour l'humanité, à sa vie humble, mortifiée et toute pleine de bonnes œuvres, que nous aimons à rendre hommage. Ce sont ses procédés éducateurs, si bien en rapport avec les besoins de l'homme-enfant, que nous voudrions voir s'étendre et se propager partout; c'est en vue des progrès qu'ils sont appelés à réaliser dans l'éducation, c'est en vue du bonheur de l'homme, auquel ils doivent contribuer, que nous offrons aux parents et aux éducateurs ce livre, sous l'autorité respectable du penseur d'outre-Rhin. Puisse-t-elle leur prêter un utile secours, dans l'accomplissement de leur pieuse tâche! Ce sera notre plus douce récompense.

B^ne^ DE CROMBRUGGHE.

Paris, avril 1861.

INTRODUCTION

Une loi éternelle et unique gouverne toutes choses. A l'extérieur, elle se révèle dans la nature ; à l'intérieur, elle se manifeste dans l'intelligence et dans l'union de la nature et de l'intelligence. Elle se révèle dans la vie d'une manière toujours claire et précise. L'âme et l'esprit de l'homme sont pénétrés de la nécessité de son existence. Cette loi ne saurait point ne pas être, elle porte sa preuve en elle-même. C'est par l'intérieur des êtres et des choses qu'elle amène l'homme à connaitre leur extérieur, comme elle se sert aussi de leur extérieur pour faire connaître leur intérieur à l'homme. Il faut nécessairement que cette loi qui régit toutes choses, ait pour base une unité agissant dans tout, dont le principe soit vrai, clair, actif, con-

scient, et par là même éternel. La loi qui fait accepter cette unité, soit par la foi, soit par l'examen, fut et sera toujours reconnue et consentie par toute âme attentive, par toute intelligence élevée.

Cette unité, c'est Dieu.

Tout provient uniquement de Dieu. En Dieu est l'unique principe de toute chose.

Le but, la destination de chaque chose est de publier au dehors son être, l'action de Dieu qui opère en elle, la manière dont celle-ci se confond avec elle, et, en même temps, de publier et de faire connaître Dieu. La vocation de l'homme considéré comme intelligence raisonnable, est de laisser agir son être en manifestant l'action de Dieu qui opère en lui; de publier Dieu au dehors, d'acquérir la connaissance de sa véritable destinée, et de l'accomplir en toute liberté et spontanéité.

L'éducation de l'homme n'est autre chose que la voie ou le moyen qui conduit l'homme, être intelligent, raisonnable et conscient, à exercer, à développer et à manifester l'élément de vie qu'il possède en lui. Elle a pour but d'amener, par la connaissance de cette loi éternelle et des préceptes qu'elle renferme, tout être intelligent, raisonnable et conscient, à connaître sa véritable vocation et à la remplir spontanément et librement.

Tout l'art de l'éducation se fonde sur la connaissance profonde, sur l'exercice de cette loi qui seule conduit au développement, à l'épanouissement de l'être intelligent et seule peut l'amener à accomplir sa véritable destinée.

Le but de l'éducation est de former l'homme à une vie pure, sans tache, sainte, selon sa vocation, en un mot, de lui apprendre la sagesse.

La sagesse est le point culminant vers lequel doivent tendre tous les efforts de l'homme : c'est le faîte le plus sublime de sa destinée.

La double action de la sagesse consiste pour l'homme à s'élever lui-même et à élever les autres avec conscience, liberté et spontanéité. La sagesse s'exerça par l'être individuel dès la première apparition de l'homme sur la terre; elle se montra avec la première manifestation de sa conscience ; elle s'est révélée depuis et se révèle encore comme une nécessité de l'humanité, et, à ce titre, elle doit être écoutée et obéie. C'est par la sagesse seule que l'homme obtient la légitime satisfaction de ses besoins extérieurs et intérieurs; par elle seule il trouve le bonheur.

Il faut que tout l'être de l'homme se développe avec la conscience de son origine ; c'est ainsi qu'il élèvera son âme jusqu'à la connaissance de la vie future, et saura la manifester en lui dès son passage sur cette terre.

L'éducation et l'instruction que reçoit l'homme doivent lui révéler l'action divine, spirituelle, éternelle, qui agit dans toute la nature, et exposer à son intelligence, en même temps qu'à ses yeux, ces lois de réciprocité qui régissent la nature et l'homme, en les unissant l'un à l'autre.

L'éducation et l'instruction doivent faire reconnaître à l'homme que le principe de son existence et celui de l'existence de la nature reposent en Dieu, et que son devoir est de manifester ce principe par sa vie tout entière.

L'éducation doit amener l'homme à se bien connaître, à vivre en paix avec la nature et en union avec Dieu; c'est pour arriver à ces fins qu'elle s'efforce d'abord de l'élever jusqu'à la connaissance de Dieu, de l'humanité en général et de la nature intérieure et extérieure. Elle lui donne ensuite le moyen de s'unir à Dieu, en lui proposant le modèle d'une vie fidèle, pure et sainte.

Tout ce qui est intérieur — l'être, l'esprit, l'action de Dieu dans les hommes et dans les choses — se fait reconnaître par des manifestations extérieures. Pourtant, de ce que l'éducation et l'enseignement se rattachent surtout aux manifestations extérieures de l'homme et des choses, de ce que la science les invoque comme de libres témoignages qui font conclure de l'intérieur à l'extérieur, il ne s'ensuit pas qu'il soit permis à l'éducation ou à la science de conclure isolément de l'intérieur à l'extérieur; au

contraire, l'être de chaque chose exige que l'on juge simultanément l'intérieur par l'extérieur et l'extérieur par l'intérieur. Ainsi, de ce que la nature est multiple, il ne faut pas conclure à la pluralité de son principe, à la pluralité de Dieu; et de ce que Dieu, son principe, est un, il ne faut pas nier que la nature soit une chaine d'êtres nombreux; mais de ces deux données si opposées entre elles, il faut conclure, au contraire, que Dieu étant un en lui-même, la nature dont il est la source est éternellement multiple; et de cette multiplicité ou de cette variété que renferme la nature, il faut conclure à l'unité de Dieu. La négation de cette vérité est la vraie source de l'inutilité de tant d'efforts, de tant de méprises dans l'éducation et dans la vie. Les jugements portés sur la nature d'un enfant, uniquement d'après ses manifestations extérieures, sont la cause de tant d'éducations manquées, de tant de malentendus entre les parents et les enfants, de tant de rêves insensés, de tant d'espérances déçues.

Que les parents, les éducateurs et les instituteurs reconnaissent cette vérité, qu'ils se la rendent familière, qu'ils la recherchent jusque dans les moindres détails, elle leur apportera, pour l'accomplissement de leurs devoirs et de leurs charges, la certitude et le repos. Qu'ils se persuadent bien que l'enfant qui extérieurement paraît bon, souvent dans le fond n'est pas bon, que dans toute sa conduite extérieure, il n'est mû ni par l'amour, ni par la connaissance, ni par l'estime du bien; tandis que l'enfant qui

parait rude, opiniâtre, volontaire, dont tout l'extérieur n'annonce rien moins que la bonté, a pourtant, parfois en lui-même, une inclination véritable pour tout ce qui est bien, une volonté inébranlable pour le bien; seulement, elle ne s'est pas encore développée et manifestée. C'est pourquoi toute éducation et tout enseignement doivent être à leur début, indulgents, flexibles, souples, se borner à protéger et à surveiller, sans parti pris et sans système arrêté. Telle doit nécessairement être l'éducation; car l'action divine dans l'homme est bonne; elle ne saurait pas ne pas l'être. Cette condition essentielle qui découle de la nature même de son principe, fait que, tout jeune encore, l'homme, inconscient comme un simple produit de la nature, n'hésite pas à réclamer ce qui lui est vraiment bon, et l'exige surtout sous la forme qui convient le mieux à ses aptitudes ou à ses forces. Le jeune canard, à peine sorti de l'œuf, s'élance sur l'étang et plonge dans l'eau, tandis que le poussin gratte la terre pour y chercher sa nourriture, et que le petit de l'hirondelle trouve sa pâture en volant dans les airs, sans presque jamais effleurer la terre. On aura beau élever des objections contre cette vérité et son application dans l'éducation, on aura beau la contester ou la combattre, elle ne se justifiera pas moins, elle n'en apparaitra pas moins rayonnante de clarté et de splendeur aux yeux de la génération qui aura foi et confiance en elle.

Nous donnons aux jeunes plantes et aux jeunes animaux

l'espace et le temps que réclame leur développement, persuadés qu'ils ne peuvent croître et se développer que selon certaines lois particulières à chacune de leurs espèces. C'est en raison du repos que nous leur accordons, du soin que nous mettons à éloigner d'eux toute influence nuisible, que nous les voyons croître et se développer. Nous le savons, et pourtant, l'enfant n'est-il pas toujours aux yeux de l'homme la cire molle, le morceau d'argile auquel il peut donner l'empreinte qui convient à sa fantaisie?

O vous, qui parcourez les jardins, les champs, les prairies et les bois, pourquoi ne pas ouvrir les yeux de votre intelligence? Pourquoi ne pas écouter ce que vous dit et vous enseigne la nature dans son muet langage? Ces plantes que vous dédaignez et que vous appelez de la mauvaise herbe, ont crû, pressées, étouffées; elles laissent à peine deviner ce qu'elles auraient pu devenir. S'il vous avait été permis de les rencontrer se dilatant, s'étendant, s'épanouissant dans un libre espace, cultivées dans un champ ou dans une plate-bande, vous les auriez vues étaler à vos regards une nature riche et luxuriante, une abondance de vie répandue dans toutes leurs parties.

Ainsi en est-il des enfants que vous avez comprimés en les renfermant dans des conditions en opposition évidente avec leur nature; ils languissent aujourd'hui autour de vous, accablés d'infirmités morales ou physiques, tandis

qu'eux aussi, ils auraient pu devenir des êtres complétement développés, et s'épanouir dans le jardin de la vie.

Toute éducation, tout enseignement de convention est contraire à ce qu'exige l'action de Dieu dans l'homme, et doit nécessairement détruire ou, tout au moins, enrayer les progrès de l'homme, si nous le considérons dans son origine saine et intégrale. Qu'ici encore la nature soit notre guide. La vigne veut être taillée, mais la taille de la vigne ne donne pas toujours le fruit. Quand même le vigneron serait animé des meilleures intentions, s'il ne prenait pas en taillant la vigne les précautions que réclame la nature de cette plante, il détruirait ou endommagerait le germe de sa fertilité.

Remarquons en passant que l'homme prend presque toujours, pour ce qui regarde les êtres inférieurs de la nature, la voie droite, le chemin qui mène directement au but; il n'agit pas ainsi à l'égard de l'homme enfant, bien que la force qui opère dans l'homme, dans l'enfant comme dans la nature, découle de la même source et soit régie par les mêmes lois. Nous ne saurions donc trop insister, dans l'intérêt de l'homme, sur l'observation et sur l'étude de la nature.

La vraie éducation, celle dont nous avons déterminé le but, doit être considérée dans son double objet. Elle renferme une idée claire, vivifiante, une idée fondamentale-

ment vraie, reflet d'un idéal. Mais là où cette pensée vivifiante, basée sur elle-même, apparait clairement, là aussi elle exige que le mode d'éducation soit tolérant, variable, souple et flexible, car la pensée vivifiante, éternelle et divine réclame la spontanéité et le libre arbitre pour l'homme créé pour la liberté, à l'image de Dieu.

Mais le modèle d'éducation antérieurement reconnu et accepté, quelque parfait qu'il soit, cet idéal de l'éducation ne doit être suivi en tous cas que dans son essence et ses aspirations, jamais dans telle forme ou telle autre sous laquelle il peut s'être présenté aux éducateurs. En n'évitant point ce dernier écueil, on arrive à s'éloigner de l'idéal qui devait aider l'homme à élever et à ennoblir l'humanité. Que l'idéal intellectuel seul serve de guide, et que le choix de la manifestation, du mode extérieur, de la forme de l'éducation, soit laissé à l'intelligence de l'éducateur.

Cet idéal de la vie, que nous, chrétiens, trouvons en Jésus et que l'humanité reconnait pour le seul modèle de sa vie, implique en lui-même la connaissance claire et parfaite de la vie éternelle, principe, origine et but de l'existence de l'homme; or, l'idéal éternel exige que chaque homme donne à son tour une image de ce modèle éternel. Il faut que l'homme devienne ainsi un modèle pour les autres, et que chaque homme se manifeste d'après la loi éternelle en toute liberté, conscience et spontanéité. Si

pour toute éducation l'idéal ou type divin est l'unique modèle à suivre, le choix du mode ou de la manifestation extérieure de l'éducation n'en reste pas moins soumis à l'appréciation individuelle des parents ou des éducateurs.

Notre expérience propre nous apprend que, parfois, cet idéal éternel semble à l'homme exiger beaucoup de sa faiblesse et lui parait trop sévère et trop inflexible. L'esprit humain doit néanmoins se le proposer toujours, mais sans s'asservir dans le détail et dans l'application à telle ou telle forme individuelle, conventionnelle et imposée.

Dans toute bonne éducation, dans tout enseignement vrai, la liberté et la spontanéité doivent être nécessairement assurées à l'enfant, à l'écolier. La contrainte et l'aversion refouleraient en lui la liberté et l'amour. Là, où la haine appelle la haine, et la sévérité, la fraude, où l'oppression fait naitre l'esclavage, et la nécessité, la domesticité, là, où la dureté engendre l'obstination et la tromperie, l'action de l'éducation ou de l'enseignement est nulle.

Pour éviter cet écueil, il faut que les éducateurs et les instituteurs agissent comme nous l'avons indiqué déjà. Ils y parviendront en choisissant le mode d'éducation ou d'enseignement propre à la nature de chaque individu, tout en respectant la loi éternelle dans toute son intégrité.

Que les éducateurs et les instituteurs ne perdent pas de

vue le double devoir qui leur incombe dans leurs fonctions; il faut que toujours et en même temps, ils donnent et prennent, unissent et séparent, devancent et suivent, qu'ils agissent et laissent agir, qu'ils assignent un but ou laissent à l'enfant s'en choisir un, qu'ils soient tout à la fois fermes et flexibles.

Mais, entre l'enfant et l'éducateur, entre le maître et l'écolier surgit une troisième exigence à laquelle doivent se soumettre également l'enfant, l'éducateur, le maître et l'écolier. Nous voulons parler du choix de tout ce qui est conforme à la justice et au bien. C'est en satisfaisant à cette exigence qu'ils révéleront, qu'ils manifesteront la justice et le bien qu'ils portent en eux-mêmes; et il est vrai de dire que dès son plus bas âge, l'enfant satisfait à cette exigence avec un tact surprenant, car rarement nous le voyons s'y soustraire volontairement.

Le choix du juste et du bien doit présider aux moindres actes qui ont trait à l'éducation et à l'enseignement. Que les éducateurs et les instituteurs ne perdent point de vue cette vérité, c'est elle qui traça cette formule généralement acceptée dans toute éducation vraie : ***Fais telle chose, et vois ensuite ce qu'elle produit, comment elle conduit au but que tu te proposes, quelle est la connaissance que tu as acquise par son moyen***. C'est elle aussi qui pose cette maxime : ***Pour que l'être intellectuel qui vit en toi se manifeste au dehors et par le dehors, dans toute son in-***

tégrité, interroge cet être, et apprends à le connaître. Jésus, en procédant ainsi à l'égard de lui-même, nous initie à la divinité de son être, de sa vie et de sa mission; il nous donne la connaissance du principe et de l'être de toute vérité et de toute vie.

Pour faire comprendre ce précepte, et pour l'appliquer à l'éducation, il faut que les éducateurs et les instituteurs s'efforcent de faire découler le particulier du général et le général du particulier, pour les montrer ensuite dans leur union. Ils devront faire saisir la distinction de l'intérieur d'avec l'extérieur, et celle de l'extérieur d'avec l'intérieur, et démontrer l'union qui existe nécessairement entre ces deux conditions de l'être ou de la chose. Ils devront encore établir la différence de l'infini à ce qui paraît fini, la différence du fini à l'infini et montrer les rapports de tous deux; ils devront enfin amener l'enfant et l'élève à envisager l'action divine dans l'homme en même temps que l'être de l'homme qui est selon Dieu, et l'union intime qui existe entre l'homme et Dieu.

Voilà ce qui ressortira clairement de la connaissance de l'homme par l'homme, et d'autant plus que l'homme cherchera l'image de sa vie propre dans la vie de l'homme enfant et dans l'histoire du développement de l'humanité.

Puisque nous trouvons dans la vie de l'homme, être

fini, temporel, terrestre, la manifestation d'un principe infini, éternel, céleste, puisque nous trouvons dans l'origine et dans tout l'être intérieur de l'homme, l'action divine qui constitue l'essence de son être, et que tout le but de l'éducation est de faire manifester et publier par l'homme l'action de Dieu en lui, il faut nécessairement considérer l'homme dès les premiers instants de son apparition sur la terre, et se convaincre que l'homme, dès le sein de sa mère, exige déjà des soins tout particuliers.

Considérons donc l'homme, surtout dans son origine saine et intégrale, regardons son âme et son intelligence comme une essence provenue de Dieu, animant une forme humaine. Que l'enfant nous apparaisse comme un gage vivant de la présence, de la bonté et de l'amour de Dieu. C'est ainsi que les premiers chrétiens envisageaient leurs enfants et c'est ce que signifiaient aussi les noms qu'ils leur donnaient.

Tout homme doit donc être considéré comme membre réel et nécessaire de l'humanité, et à ce titre devenir l'objet de soins intelligents et particuliers. C'est Dieu même que les parents doivent considérer dans l'enfant qu'il leur confie, et dont il les rend responsables devant l'humanité tout entière.

Les parents considéreront aussi l'enfant en rapport ou liaison évidente avec le passé, le présent et l'avenir du dé-

veloppement de l'humanité ; ils auront toujours en vue, pendant l'éducation de l'enfant, les exigences du passé, du présent et de l'avenir du genre humain. Envisageant ainsi l'enfant dans ses rapports avec Dieu, avec la nature et avec l'humanité, ils reconnaitront en lui une unité, une individualité qui, portant en elle le germe dont elle fut le produit, renferme à la fois le passé, le présent et l'avenir de l'humanité.

Ne considérons donc pas l'homme ou l'humanité dans l'homme, comme l'apparition d'un être qui a atteint le point le plus élevé de son développement et de son épanouissement. Regardons l'homme, cette figure de l'humanité, comme un être progressif, marchant sans s'arrêter jamais, passant d'un degré de développement à un autre, les yeux tournés sans cesse vers le but qu'il veut atteindre, aspirant à l'infini, à l'éternel.

On tombe dans l'erreur en envisageant le développement et la formation de l'humanité comme le résultat d'une action isolée, se renouvelant sans cesse dans une communauté d'êtres semblables. A considérer de la sorte le développement du genre humain, l'enfant ainsi que les races présentes n'apparaissent plus que comme de serviles copies de modèles antérieurs, tandis qu'ils doivent, au contraire, devenir des modèles vivants pour l'avenir par le degré de développement qu'ils auront acquis au profit des races futures de la grande communauté humaine.

Toute race humaine, comme tout homme individuel, résume en soi le développement total acquis précédemment par la marche du progrès humain. S'il en était autrement, l'homme ne saurait comprendre ni le passé, ni le présent de l'humanité. Qu'il sache donc que Dieu ne l'a point mis dans la voie étroite de l'imitation, mais qu'il l'a placé sur la voie large du développement et de la perfection en lui réservant la liberté et la spontanéité. Que chaque homme donc se pose en modèle à lui-même et aux autres; car dans chaque homme, membre de l'humanité et enfant de Dieu, apparait l'humanité entière. Dans chaque homme aussi, l'humanité, en se manifestant d'une manière si variée et si particulière à l'individu, fait d'autant mieux pressentir l'essence de son être et celle de l'être de Dieu dans son infini, tandis qu'elle proclame aussi l'élément créateur par les diversités qu'elle engendre sans cesse.

Ce n'est qu'au moyen de la parfaite connaissance de l'homme et de la connaissance de toutes choses à laquelle elle nous conduit, ce n'est qu'au moyen de cette pénétration dans l'être intérieur de l'homme, qui nous instruit des besoins et des exigences auxquels l'éducation est appelée à satisfaire, ce n'est qu'au moyen de l'examen minutieux de l'homme, dès les premiers instants de son avénement dans ce monde, que nous pouvons espérer de voir les soins dont nous entourons l'enfant produire de bons fruits.

Les devoirs des époux et des parents, avant et après

l'avénement de l'enfant dans ce monde, ressortent clairement de tout ce qui précède. Qu'ils s'efforcent de rendre leur vie pure et sainte, qu'ils soient pénétrés de la dignité et du prix de l'homme, qu'ils se considèrent comme les protecteurs, les dépositaires, les gardiens vigilants d'un don que Dieu commet à leurs soins; qu'ils s'instruisent de la véritable destinée de l'homme, qu'ils recherchent la voie qui doit le mener à son but, afin de parvenir à savoir ce qu'est l'enfant par rapport à Dieu, par rapport à l'humanité, et par rapport à eux-mêmes. La destinée de l'homme, enfant de Dieu et de la nature, consiste à manifester par lui-même l'union de Dieu et de la nature, car il est le lien entre le naturel et le divin, entre le terrestre et le céleste, entre le fini et l'infini. La destinée de l'enfant, membre de la famille, consiste à développer et à manifester par lui-même l'être de la famille, les aptitudes, les forces qu'elle puise dans son union. La destinée de l'homme, en tant que membre de l'humanité, consiste à développer et à manifester par lui-même l'être, les forces et les facultés de l'humanité en général.

C'est ainsi que, tout en se manifestant et se développant individuellement, complétement et librement, les enfants et les membres d'une même famille manifestent et développent en même temps l'être des parents et de la famille, et souvent même aussi, telle disposition ou telle faculté que jusqu'alors ils n'avaient ni reconnue ni supposée en eux, quoiqu'elle existât au fond de leur être.

Les hommes, enfants de Dieu et membres de l'humanité, manifestent l'être commun à Dieu et à l'humanité, dès que chaque homme ou chaque enfant individuel se manifeste de la manière qui lui est toute particulière, toute personnelle, et cela se produit chaque fois que l'homme se développe et se manifeste selon la loi divine, d'après laquelle doivent se manifester tout être et toute chose, car cette loi domine et commande partout où se trouvent l'être et l'existence, le Créateur et la créature, Dieu et la nature.

Chaque homme doit se manifester, c'est-à-dire manifester fidèlement et complétement l'intégralité de son être en union avec lui-même, en union avec une unité dont il fait partie, dont il procède et dont il a en même temps la souche en lui. Il doit manifester son être dans sa diversité, c'est-à-dire en rapport avec tout ce qui ressort de lui ou arrive par lui.

Ce n'est que par cette manifestation triple, quoique une en elle-même, que se manifeste exactement l'intérieur de chaque être, et que l'homme arrive à la connaissance réelle des choses.

L'enfant, l'homme à sa première apparition sur la terre, doit être interrogé, dirigé selon la nature de son être et mis en possession du libre emploi de sa puissance. L'usage d'un de ses membres ou d'une de ses forces n'aura point lieu aux dépens d'un autre membre ou d'une autre force.

Il ne faut pas que l'enfant soit lié, garrotté, emmaillotté, ni conduit à la lisière. Qu'il apprenne de bonne heure à trouver en lui-même le point d'appui pour toutes ses forces et pour tous ses membres, qu'il s'y repose ou s'y meuve en toute confiance et liberté; qu'il apprenne à saisir et à tenir les objets par le moyen de ses mains, à se tenir debout et à marcher par le moyen de ses pieds, à voir, à trouver, à découvrir les objets par ses propres yeux, enfin à employer tour à tour chacun de ses membres, selon le degré de force qui leur est dévolu. Il s'initiera à l'art le plus difficile, et, peu à peu, il saura se maintenir aussi en équilibre dans la vie malgré les périls, les difficultés, les obstacles et les entraves dont elle est parsemée.

La première manifestation de l'enfant est celle de la force. La force appelle la résistance; de là, le premier cri de l'enfant. Il repousse du pied la chose qui est pour lui un obstacle; il tient dans la main l'objet qu'il vient de saisir; de là, l'éveil de la fermeté. A ce premier degré de développement acquis par la force, viennent se joindre bientôt les premiers indices du développement d'un autre sentiment, celui du bien-être; de là, le sourire, de là, la joie qu'éprouve l'enfant en se trouvant dans une température douce, entouré de sérénité, de clarté et de fraîcheur. L'enfant commence dès lors à se connaître lui-même; il acquiert la conscience de son être.

Les premières manifestations de la vie humaine sont le

repos et l'agitation, la joie et la douleur, le sourire et les pleurs. Le repos, la joie et le sourire sont l'expression du développement de l'enfant, s'accomplissant avec sérénité et pureté. Conserver la vie de l'enfant pure et sereine, développer son être au milieu des conditions de pureté et de sérénité, tel doit être le but de tous les efforts de la première éducation.

L'agitation, la douleur et les pleurs sont, au contraire, l'expression de tout ce qui entrave le développement de l'enfant; l'action de l'éducation doit tendre à en rechercher les causes et à en délivrer l'enfant. La volonté est tout à fait étrangère à ses premières agitations, à ses premiers cris et à ses premiers pleurs. La pauvre petite créature ne gémit que parce qu'elle est abandonnée, par la négligence ou par la paresse de ceux auxquels elle est confiée, à une impression ou à une sensation pénible qui l'agite et la fait souffrir. Lorsque cette sensation est imposée à l'enfant par le caprice, une faute grave se commet, faute dont les conséquences rejailliront sur son auteur, autant que sur la petite victime; car trop souvent elle conduit l'homme au mensonge, à la dissimulation et à l'obstination.

Pourtant, qu'on y prenne garde; c'est par les petites souffrances que l'homme apprend à en supporter de plus grandes et à mépriser la douleur. Si les parents sont convaincus que réellement l'enfant se trouve dans toutes les conditions que réclament ses besoins, et qu'ils ont

éloigné de lui tout ce qui pouvait lui être nuisible, ils abandonneront pendant quelque temps à lui-même l'enfant qui, agité, pleure ou crie, lui laissant le temps de retrouver en lui-même et par lui-même la quiétude et la sérénité qu'il réclame. Que les parents se persuadent bien que, dès que leur jeune enfant s'est dérobé quelquefois à de légers malaises, en simulant la souffrance, ils ont perdu une certaine force qu'ils ne pourront plus ressaisir que par la violence. Ces chers petits êtres sont doués d'une telle finesse et d'un tel discernement pour découvrir la faiblesse de ceux qui les entourent, qu'ils la pressentent, avant même que ceux-ci n'aient eu le temps ou le loisir de la manifester par leur patience ou par leur tolérance.

A ce degré de son développement, l'homme s'appelle nourrisson, et ne l'est-il pas dans toute la force de l'expression? Se nourrir est presque son unique occupation, et chacune de ces manifestations que nous appelons le rire ou les pleurs, se rattache presque exclusivement à cette action. A ce degré, l'homme ne reçoit en lui-même que du dehors; il suce, il s'approprie les choses du dehors, car il ne trouve rien encore en lui-même. Il est donc important pour toute la vie de l'homme, qu'à cet âge l'enfant ne se nourrisse de rien de malsain, de commun, de faux ni de vil, en un mot, qu'il ne suce rien de mauvais. Que le regard et la physionomie de ceux qui l'entourent soient purs et sereins et lui inspirent la confiance; que l'air qui l'environne soit pur, la lumière qui l'éclaire, se-

reine. Ces conditions ont, dès lors, une grande importance, car l'homme lutte parfois, pendant toute sa vie, contre les impressions et les influences pernicieuses qu'il a sucées dans son bas âge. Les mères qui ont nourri elles-mêmes quelques-uns de leurs enfants, et qui se sont vues obligées de donner des nourrices étrangères aux autres, peuvent juger plus tard, d'après les manifestations de la vie des uns et des autres, de la valeur de ces considérations. Interrogeons les mères, elles nous diront que le premier sourire de l'enfant est pour elles d'une importance telle qu'il leur parait bien moins l'expression de la joie, de la reconnaissance, de la découverte de soi-même par l'enfant — à proprement parler le premier sourire n'est que cela — que le sentiment de l'union qui se manifeste entre la mère et son enfant, comme il se manifestera plus tard entre l'enfant et son père, entre l'enfant et ses frères, entre l'enfant et l'homme.

Ce premier sentiment de communion entre l'enfant et sa mère, son père et ses frères, dont le sourire semble être la première manifestation, et qui a pour origine l'union intellectuelle des âmes, ce sentiment qui précède celui de la communion de tous les hommes avec un être supérieur et invisible, ce sentiment est le germe, le principe de toute religiosité, de tout effort vers l'union indestructible de l'homme avec Dieu

Que la religion vraie, celle qui affermit l'homme contre

les dangers de cette vie, qui le soutient dans les luttes et les combats qu'il se livre à lui-même, qui le délivre de l'oppression et le fortifie contre la douleur, que cette religion pure vienne protéger l'enfant dès le berceau; car l'action divine, pour ne se laisser pressentir en lui que d'une manière bien obscure et bien vague encore, n'en exige pas moins des soins tout particuliers de la part de ceux qui l'entourent.

C'est déjà au bonheur éternel de son enfant que songe la mère, lorsque le posant endormi sur sa couchette, elle tourne son regard heureux et confiant vers Celui qui est dans les cieux leur père commun, leur paternel appui.

C'est une bénédiction que cette mère appelle sur tout le cours de la vie de son enfant, lorsqu'à son réveil, le prenant entre ses bras, elle lève vers Dieu un regard plein de reconnaissance pour le repos qu'a goûté la douce petite créature; elle aspire cette reconnaissance sur les lèvres de l'enfant qui lui est rendu de nouveau après son sommeil. Ces actes religieux, ces prières muettes ont une influence heureuse sur les liens qui unissent l'âme de l'enfant à celle de sa mère. C'est parce que les mères ne l'ignorent pas, qu'elles ne cèdent qu'à regret à d'autres le soin de coucher et de lever leurs enfants.

L'enfant ainsi soigné et couché par sa mère, repose au point de vue terrestre et céleste; sa prière est faite, Dieu

l'a entendue. L'homme repose ainsi toujours en Dieu, lorsqu'il a Dieu pour premier terme et dernière fin de toutes ses actions.

Pour que les parents puissent vraiment présenter à leur enfant Dieu, comme premier terme et dernière fin de toutes leurs actions, pour que les enfants considérent une telle origine et un tel but comme le plus précieux trésor de la vie de l'homme, il faut que les parents et l'enfant se reconnaissent et se sentent, au moment de la prière ou de l'élévation de leur âme à Dieu, en communion intérieure et extérieure même avec cet être suprême qu'ils prient, soït dans le secret de leur demeure, soit à la face du ciel et de la nature.

Qu'on ne nous objecte pas l'âge de l'enfant, ni la difficulté pour lui de comprendre; l'enfant vraiment uni à ses parents par les liens naturels, s'unira aux élans de leur âme, non parce qu'il aura compris la notion de la prière, mais parce que sa jeune âme l'aura instinctivement devinée.

Si la religiosité, si la vie intime avec Dieu n'est pas développée de bonne heure dans l'enfant, elle n'atteindra plus tard qu'au prix de grandes difficultés et de pénibles efforts son complet développement, tandis que le sentiment religieux soigné, cultivé, développé dans son germe, affermira toujours l'homme contre les assauts et les dangers

de cette vie. Non, les exemples de religion donnés par les parents aux enfants au berceau, ne restent point stériles, quoique l'enfant ne paraisse pouvoir encore ni les remarquer ni les comprendre. Il en est de même pour tous les exemples que présente aux enfants la vie de leurs parents.

S'il est urgent pour le développement et l'épanouissement du sentiment religieux que porte l'homme en lui-même, que ce développement commence dès la naissance de celui-ci et se poursuive sans cesse dans le cours de sa vie, le développement et l'épanouissement de ses autres facultés et de ses autres sentiments ne réclament pas moins les mêmes conditions. Le développement de l'homme exige un cours progressif, non interrompu et dégagé de toute entrave.

Rien n'est plus nuisible au succès du développement et du perfectionnement de l'homme, que de regarder un degré quelconque de son développement comme isolé des autres. Que les divers degrés de la vie connus sous le nom d'âges de l'enfant, du petit garçon ou de la petite fille, du jeune homme ou de la jeune fille, de l'homme ou de la femme, du vieillard ou de la matrone, forment une chaîne successive et non interrompue; que la vie soit considérée comme n'étant qu'une dans toutes ses phases, présentant un ensemble complet; que l'enfant et le petit garçon ne soient pas envisagés comme des êtres différents de l'ado-

lescent et de l'homme, et différents au point de faire perdre de vue que dans l'enfant et le petit garçon, c'est l'homme lui-même qui se présente dans les premiers degrés de sa vie. Et pourtant, cette erreur si grave ne se reproduit que trop souvent parmi nous; les degrés postérieurs envisagent les degrés antérieurs comme leur étant complétement étrangers, différant essentiellement avec eux. Le petit garçon ne se reconnait plus dans l'enfant, et dans l'enfant il ne pressent pas le petit garçon. L'adolescent ne voit plus en lui-même ni le petit garçon, ni l'enfant, et ne pressent pas l'adolescent en eux; il ne regarde que devant lui, il se guide au moyen de ceux qui le précèdent. Mais il est surtout fâcheux et regrettable, lorsque l'homme ne reconnaît plus en lui le nourrisson, l'enfant, le petit garçon, l'adolescent, qu'il cesse de contempler sa vie dans le miroir de leur existence, et qu'il envisage les hommes, au premier degré du développement de leur vie, comme des êtres pourvus d'une nature toute différente de la sienne.

Cette méconnaissance de la chaine non interrompue qui relie intimement tous les degrés de la vie, provient toujours de la négligence de l'homme à examiner, à interroger et à observer sa vie dès son origine. A son insu, il pose ainsi sur sa route d'étroites bornes ou accumule sur son passage des difficultés et des obstacles toujours plus faciles à signaler qu'à éviter.

Il appartient seulement à une puissance rare d'organi-

sation intérieure de surmonter ces obstacles apportés dans la vie par ceux qui en tissent la trame; une telle victoire ne se remporte que par un violent effort, et souvent encore n'est-elle obtenue qu'au prix de troubles ou de lésions survenus au développement de quelque autre faculté ou aptitude de l'homme. Que de malheurs et d'écueils évités, si les parents considéraient l'enfant à l'égard de tous les divers degrés de développement qu'il est appelé à parcourir, sans lui en faire franchir ni dédaigner un seul; s'ils réfléchissaient que le développement complet de chaque degré successif ne repose que sur le développement complet de chacun des degrés précédents. Et pourtant, combien de parents ne tiennent point compte de l'importance de cette observation! Pour eux, le petit garçon n'est plus que le petit garçon; l'adolescent n'est que l'adolescent; ils ont oublié pour l'un l'enfant, pour l'autre le petit garçon, et ils ne songent pas que le petit garçon est petit garçon, et l'adolescent, adolescent, moins parce qu'ils ont atteint l'âge du second degré de l'enfance et celui de l'adolescence, que parce qu'ils ont parcouru le premier et le second degré de la vie. Ils ne remarquent pas que l'homme est moins homme par le fait d'avoir atteint l'âge auquel on est homme, que parce qu'il a parcouru l'un après l'autre les degrés de nourrisson, d'enfant, de jeune garçon et d'adolescent, en remplissant fidèlement les exigences des degrés de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse.

En n'apportant pas tous ses soins à développer l'homme

dans les premiers degrés de sa vie, on entrave, pour plus tard, la marche de l'éducation; cet oubli, cette négligence trop ordinaire, est souvent pour l'homme même la cause déplorable qui le détourne du but auquel tendaient ses facultés et ses aspirations. L'enfant, le jeune garçon surtout, doit s'efforcer d'être pour chacun des degrés de son développement, ce que ce degré exige qu'il soit. C'est ainsi que tout degré procédera du degré précédent, comme l'on voit un germe éclore d'un bouton ou d'un fruit. Ce n'est qu'en satisfaisant complétement aux exigences d'un degré de développement antérieur, que l'homme peut se flatter d'atteindre au développement complet du degré suivant.

Que ce qui précède s'applique également au développement de la faculté créatrice de l'homme qui, par le travail de ses mains, réalise les conceptions de son intelligence; car n'est-il pas vrai de dire qu'aujourd'hui, loin de se présenter à l'esprit comme entretenant et fortifiant la vie de l'homme par l'activité qu'il lui imprime, le travail lui apparait comme une tâche accablante et avilissante sous laquelle parfois il succombe?

Dieu agit et crée sans cesse : chaque pensée de Dieu se traduit par une œuvre, un fait, un témoignage, et chaque pensée de Dieu renferme en elle-même une force créatrice qui opère jusque dans l'éternité. Que celui qui n'en est pas convaincu, contemple Jésus dans sa vie et dans ses œuvres,

qu'il considère ensuite la vie et les œuvres de l'homme, qu'il rentre en lui-même, et qu'il examine ses actions.

L'esprit de Dieu plane sur toute chose informe encore, et l'anime peu à peu. Pierres, plantes, animaux, hommes, reçoivent une forme ou une figure en même temps que l'existence et la vie. Dieu créa l'homme à sa ressemblance, il le fit à son image; c'est pourquoi l'homme doit agir et créer comme Dieu. L'esprit de l'homme plane aussi sur les objets sans forme ni figure; il les anime en leur donnant la forme, la figure, l'être et la vie qu'il porte en lui. C'est là le sens profond, la haute signification, le noble but du travail et de la création par l'homme. C'est par notre énergie pour le travail, c'est par les œuvres pour lesquelles nous anime la conviction puissante, qu'en manifestant l'intérieur par l'extérieur, nous donnons un corps à l'esprit, une forme à la pensée, rendant visible l'invisible, revêtant de l'existence extérieure ce qui était intellectuel; c'est par de telles œuvres, disons-nous, que nous nous rapprochons vraiment de Dieu, et c'est par ce rapprochement que nous acquérons alors de plus en plus la connaissance de Dieu, et que nous nous élevons jusqu'à la contemplation de son être.

Une erreur fatale à tous égards et que tous nos efforts devraient tendre à repousser, c'est la pensée que l'homme ne doit travailler et créer que pour pourvoir à ses besoins; c'est la pensée que le travail n'a d'autre but que celui de

lui assurer le pain, le toit et les vêtements. Non, le travail est une faculté originelle de l'homme par laquelle, en produisant les œuvres les plus diverses, il manifeste au dehors l'être spirituel qu'il reçut de Dieu. Le pain, le toit, le vêtement que lui assure le travail sont un superflu, un don insignifiant. C'est pourquoi Jésus nous dit : ***Cherchez d'abord le royaume de Dieu et tout le reste,***— c'est-à-dire pour ce qui regarde la vie temporelle—***vous sera donné par surcroît.*** Jésus ajoute : ***Je me nourris de la volonté de mon Père. Les lys des champs sont vêtus par Dieu, ils ne travaillent pas comme l'homme, ils ne filent pas non plus, et pourtant ils sont vêtus plus magnifiquement que ne l'était Salomon au milieu de toute sa gloire.*** Les lys n'étalent-ils pas leurs feuilles et leurs fleurs? ne publient-ils pas l'existence de Dieu ? Les oiseaux sous le ciel ne sèment ni ne moissonnent, mais ils n'en témoignent pas moins de l'instinct, de la vie que Dieu leur donna, par toutes leurs manifestations extérieures, soit qu'ils chantent, soit qu'ils bâtissent leur nid, ou fassent toute autre de leurs actions. C'est pourquoi Dieu les nourrit et les conserve. Que l'homme apprenne donc par les lys des champs et les oiseaux du ciel que Dieu exige qu'il le manifeste par ses actions et ses créations auxquelles il imprimera, selon leur nature, le sceau de l'esprit de Dieu qui agit en lui. Que l'homme soit convaincu que Dieu lui ouvrira toutes les voies qui doivent le mener au but de son entreprise et lui fournira le levier de la pensée créatrice, plus que s'il s'agissait seulement de satisfaire ses

besoins terrestres. Tout aurait beau lui manquer encore, qu'il trouverait dans la puissance divine opérant en lui, et que rien ne saurait paralyser, une force féconde pour la production des œuvres conçues par son génie.

Toutes les créations de l'esprit apparaissant dans un ordre successif, il s'ensuit nécessairement que si l'homme a négligé, à n'importe quel moment de sa vie, de produire, sous une forme réelle sa faculté créatrice, de l'utiliser au profit d'une action ou d'une œuvre, il sentira tôt ou tard en lui-même une lacune qui l'arrêtera dans son travail, ou tout au moins, empêchera son œuvre d'être ce qu'elle eût été, s'il avait utilisé de la manière et au moment où il le devait, sa puissance créatrice. Un redoublement de zèle et d'efforts dans l'application de son activité, peut seul réparer alors l'abandon ou l'oubli dans lequel l'homme l'avait laissée.

Il est donc nécessaire que l'homme soit, dès son plus bas âge, excité, encouragé à manifester son activité par les œuvres; sa nature même l'exige. L'activité des sens et des membres du jeune enfant est le premier germe, le bourgeon du travail. Les jeux de l'enfance en sont les gracieux boutons; car l'enfance est l'époque où l'on doit cultiver le zèle et l'amour du travail. Que tout enfant ou tout jeune garçon, dans quelque position qu'il se trouve, soit occupé, au moins pendant deux heures chaque jour, à

quelque travail manuel déterminé et propre à développer son activité.

De nos jours, l'on occupe trop les enfants de tout ce qui est intellectuel ; on ne fait pas la part assez large au travail, quoique rien ne soit plus avantageux pour leur développement que l'instruction qu'ils acquièrent par l'exercice de cette faculté créatrice et productive qu'ils portent en eux-mêmes. Les parents et les enfants négligent et dédaignent trop souvent la puissance d'activité qui est en chacun d'eux, et il appartient à toute éducation vraie, à tout enseignement sérieux, de leur ouvrir les yeux à cet égard. L'éducation actuelle, donnée dans la famille et dans l'école, entretient chez les enfants la paresse et l'indolence, et le germe de l'indicible puissance humaine, loin de se développer ainsi, se détruit. Qu'outre les heures consacrées à l'enseignement, il y ait les heures consacrées au travail manuel, au développement de la force physique dont on méconnait trop actuellement la valeur et la dignité.

De même que la manifestation extérieure et précoce est exigée pour la religion, de même aussi l'action, le travail est réclamé impérieusement et de bonne heure par le sentiment de l'activité propre à la nature de l'homme. Le travail précoce, compris et exercé selon sa véritable signification, affermit et élève le sentiment religieux. La religion, sans l'activité, sans le travail, est exposée à de

sérieux dangers, à une presque complète inefficacité; de même que le travail, sans la religion, fait de l'homme une brute ou une machine.

Travail et religion sont donc inséparables. Ils procèdent l'un de l'autre.

Puisse cette vérité être reconnue par tous les hommes! Puisse-t-elle être le mobile de leur vie! Alors, à quelle perfection ne s'élèverait pas le genre humain? Rien n'est plus digne d'attention que cette observation. La vie qui présente ces trois conditions, la religion, le travail et la modération, est l'image du paradis terrestre, où régnaient la paix, la joie, la grâce et la sainteté.

Que dans l'enfant on considère l'homme; que dans l'enfance on considère à la fois l'enfance de l'humanité et celle de l'homme; que dans les jeux de l'enfance on considère aussi le germe de la faculté créatrice de l'homme. Il faut qu'il en soit ainsi, car pour se développer et développer en lui l'humanité, l'homme doit être envisagé dès l'enfance comme une unité, comme la personnification de l'humanité.

Mais, comme toute unité veut être représentée par des unités, comme toute généralité se révèle par des manifestations successives et mutuelles, il s'ensuit aussi que le monde et la vie, considérés comme unités, se développant

dans l'enfant dans leur ordre successif, les forces, les dispositions, l'activité des membres et des sens de l'enfant doivent être développées selon l'ordre dans lequel elles se présenteront à lui et en lui.

L'ÉDUCATION

DE L'HOMME

I

Premier degré du développement de l'homme : le nourrisson.

Il semble d'abord à l'enfant que le monde extérieur ne fasse qu'un avec lui et qu'ils soient confondus dans le même chaos. Plus tard seulement, la parole de la mère lui fait distinguer les objets du monde extérieur, de lui-même, comme aussi elle rétablit bientôt après la liaison qui existe entre eux et lui ; mais alors déjà l'enfant aura reconnu en lui-même un être parfaitement distinct des objets au milieu desquels il se meut.

Ainsi se renouvelle dans l'âme et dans l'intelligence de l'homme, dans le développement de sa conscience et par sa propre expérience, ce qui eut lieu lors du premier débrouillement de la création universelle, selon la version des livres

saints, alors que l'homme apparu dans l'Éden se retrouva lui-même et se reconnut parfaitement distinct de la nature. C'est par ce fait, qui se renouvelle pour chaque homme, que se manifeste sa liberté morale, individuelle, sa raison, comme se manifesta nécessairement à l'origine, la raison du génie humain, être collectif créé pour la liberté. Que toute âme attentive, que tout être qui veut s'analyser, se comprendre, se connaître, interroge d'abord l'histoire du développement de l'humanité jusqu'à nos jours et le but où tendent ses efforts. Que chaque homme considère ensuite sa vie propre et celle d'autrui dans son ensemble, se développant selon la loi divine et immuable. Ce n'est que de cette manière qu'il comprendra l'histoire du développement de l'humanité et lui-même. L'histoire de sa propre vie lui fera comprendre celle de l'humanité ; l'histoire de l'humanité lui donnera l'intelligence des manifestations de son être et lui fera comprendre l'histoire de son cœur, de son âme et de son esprit. C'est l'histoire de l'humanité qui, seule aussi, fera comprendre vraiment à toute mère les besoins, les facultés et les aspirations de son enfant.

Rendre extérieur ce qui est intérieur, intérieur ce qui est extérieur, trouver et manifester l'union qui existe entre l'un et l'autre, tel est le devoir de l'homme. Pour le remplir, il faut qu'il connaisse non-seulement l'objet dans son essence, mais encore son affiliation à d'autres êtres. C'est pourquoi il est doué de *sens,* instruments par lesquels il reconnaît les choses et leurs propriétés, car le mot sens (1) exprime l'action de rendre spontanément intérieure une chose extérieure.

(1) En allemand *Sinn*.

L'homme connait tout être et toute chose lorsqu'il les compare aux êtres et aux choses qui leur sont opposés, et lorsqu'il trouve l'union, l'harmonie, la conformité des êtres et des choses avec leurs semblables. Il connaîtra d'autant plus parfaitement les êtres et les choses, qu'il aura trouvé plus parfaitement leur liaison avec leurs opposés et leur accord avec leurs semblables.

Les objets du monde extérieur apparaissent à l'homme dans un état ou sous une forme plus ou moins fixe, fugitive ou volatile. C'est pour correspondre à leur fixité, à leur fugitivité ou à leur éthérisation que nous sommes pourvus de nos sens. Tous les objets étant mobiles ou immobiles, visibles ou invisibles, solides ou aériens, il fallait nécessairement que nos sens fussent répartis entre des organes différents. Les sens affectés à la reconnaissance des corps aériens sont la vue et l'ouïe; le goût et l'odorat reconnaissent les corps volatils; le tact ou le toucher, les corps fixes.

C'est par leurs oppositions que l'enfant acquiert la connaissance des choses. Le sens de l'ouïe se développe le premier en lui, et bientôt à celui-ci se joint le sens de la vue. Dès lors, il devient aisé aux parents ou à ceux qui entourent l'enfant d'établir une liaison entre les objets, leurs contrastes et la parole, de sorte que la parole et l'objet, le signe et l'objet ne sont plus qu'une même chose pour l'enfant que l'on amènera ainsi d'abord à l'intuition et plus tard à la connaissance de l'être ou de la chose.

A mesure que se développent les sens de l'enfant, se déve-

loppe aussi l'usage de ses membres, suivant leur nature et les propriétés du monde physique.

L'immobilité et la proximité des objets entretiennent l'immobilité du corps de l'enfant. Plus les objets sont mobiles ou éloignés de lui, plus l'enfant qui veut les saisir se sent excité à se mouvoir. Le désir de s'asseoir ou de se coucher, de marcher ou de sauter, de toucher ou d'embrasser un objet, provoque l'enfant à faire usage de ses membres. L'action de se tenir debout est capitale pour lui, c'est la découverte du centre de gravité de son corps et l'usage de la multiplicité de ses membres. L'équilibre du corps obtenu, sera pour cet âge un progrès aussi significatif que l'était le sourire chez le nourrisson et que le sera l'équilibre moral et religieux acquis par l'homme au dernier degré de son développement.

Il ne s'ensuit pas pourtant qu'à ce degré de sa vie, l'enfant fasse parfait usage et profit de son corps, de ses membres et de ses sens. Il semble que cet usage lui soit indifférent encore, mais peu à peu il se sent entraîné à jouer avec ses pieds et avec ses mains, à mouvoir ses lèvres, sa langue, ses yeux et toute sa physionomie.

A ce moment-là, tous ces mouvements des membres et ces jeux de physionomie n'ont point encore pour objet la reproduction de l'intérieur par l'extérieur, reproduction qui n'a lieu, à proprement parler, qu'au degré suivant. Toutefois, que la vigilance maternelle ne s'endorme pas. Ces jeux et ces mouvements doivent être surveillés déjà; il ne faut pas qu'il s'établisse, par leur moyen, une sorte de séparation entre

l'extérieur et l'intérieur, entre le corps et l'intelligence. Elle conduirait peu à peu l'enfant à l'hypocrisie, ou à des habitudes de grimacer dont il ne pourrait plus se débarrasser quand il serait devenu homme.

Que dès son bas âge, l'enfant, même quand il est dans son lit ou dans son berceau, ne soit jamais abandonné longtemps à lui-même, sans objet offert à son activité; la paresse et la mollesse corporelles engendrent nécessairement la mollesse et la paresse intellectuelles. Pour échapper à ce danger, que la couchette de l'enfant se compose de coussins de foin ou de fougère, de paille menue ou de crin, jamais de coussins de plumes; que l'enfant soit peu couvert et toujours exposé à l'influence d'un air pur.

Pour éviter la mollesse de l'esprit que produit l'abandon trop complet de l'enfant à lui-même, surtout après son réveil, on suspendra en face de son berceau une cage renfermant un oiseau dont la vue et le chant occuperont l'activité de ses sens et celle de son esprit, en le distrayant agréablement.

A ce moment du développement de l'activité des sens du corps et des membres, où l'enfant cherche à manifester spontanément l'intérieur à l'extérieur, cesse le premier degré du développement de l'homme, celui du nourrisson, et commence le degré suivant, celui de l'enfant.

Jusqu'alors l'intérieur de l'homme n'était qu'une unité inarticulée et simple. Avec la parole survenue, commencent la manifestation extérieure de l'intérieur de l'homme et la mul-

tiplicité dans son être ; car tandis que son intérieur s'organise, l'homme s'efforce de se manifester au dehors d'une manière fixe et certaine ; or, ce développement spontané de l'homme et cette manifestation spontanée de son intérieur par ses propres forces ont lieu dans le degré que nous abordons.

II

Second degré du développement de l'homme : l'enfant.

A ce degré de la vie où l'intérieur de l'homme se manifeste par l'extérieur, où il importe de rechercher la liaison entre l'intérieur et l'extérieur, et l'unité dans laquelle ils se confondent, à ce moment commence l'éducation de l'homme et se déclare, outre la nécessité de lui continuer les soins physiques antérieurement réclamés, la nécessité plus impérieuse encore des soins intellectuels.

L'éducation est à cette époque encore toute dévolue à la mère et au père, à la famille avec laquelle l'enfant fait suivant les lois de la nature un tout indivisé; à cet âge il n'a qu'une perception vague de la parole; pour lui, elle n'est pas distincte de l'homme qui parle, ce n'est pas une chose indivi-

duelle, séparée de la personne parlante; elle est une même chose avec elle, comme le sont ses bras, ses yeux, sa langue, en un mot, il ignore encore ce qu'est la parole.

Quoique, à vrai dire, tout degré dans le développement et le perfectionnement de l'homme soit très-important dans son ordre, qu'il nous soit permis d'insister sur l'importance spéciale que prend à nos yeux le degré actuel. Il est la première manifestation du lien qui unit l'homme au monde extérieur; il est le premier pas fait par lui dans la voie de la compréhension de ce monde extérieur qui lui apparait alors sous les formes les plus diverses. Il est d'une suprême conséquence que, arrivé à ce degré, l'enfant envisage tous les objets qui l'entourent avec justesse, et les connaisse selon leur nature et leurs propriétés, connaisse les degrés de leur importance et de leur dignité, et les rapports qu'ils ont entre eux et avec l'homme. Qu'on ne se serve que d'expressions justes, de mots simples et clairs, pour désigner à l'enfant les conditions d'espace et de temps, et toutes les propriétés particulières à l'objet qu'on veut lui faire connaitre.— Ce degré du développement de l'homme exigeant que l'enfant désigne chaque chose avec clarté et précision, il s'ensuit nécessairement que tout ce qui l'entoure doit lui être présenté de la sorte; l'une de ces conditions réclame l'autre.

La parole s'identifiant encore pour l'enfant avec la personne qui parle, il en résulte que pour l'enfant qui parle, la parole aussi ne fait qu'une même chose avec l'objet qu'il désigne. Il ne distingue pas plus la parole de l'objet, que l'esprit du corps, la matière de l'âme; pour lui, la parole et la personne,

la parole et l'objet ne sont qu'une seule et même chose. Nous en trouvons de fréquentes preuves dans les jeux des enfants parvenus à ce degré de la vie, car l'enfant aime à parler en jouant.

La parole et le jeu composent l'élément dans lequel vit l'enfant de cet âge. Attribuant à chaque chose la vie, le sentiment, la faculté d'ouïr et de parler, qu'il sent en lui-même, il s'imagine aussi que tout objet entend et parle; et dès qu'il commence à manifester son intérieur, il n'hésite pas non plus à attribuer une activité semblable à la sienne aux pierres, aux arbres, aux plantes, aux fleurs, aux animaux et à tout ce qui l'entoure.

L'enfant s'explique, ou tout au moins pressent ainsi comment la vie qui lui est propre, sa vie avec ses parents et sa famille, sa vie avec un être supérieur qui leur est invisible, comment enfin sa vie avec la nature n'est qu'une seule et même vie.

Il est important pour le succès de l'éducation de l'enfant de cet âge, que cette vie qu'il sent en lui si intimement unie avec la vie de la nature, soit soignée, cultivée et développée par ses parents et sa famille. Le jeu leur en fournira de précieux moyens, car l'enfant alors ne manifeste encore que la vie de la nature.

Le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant de cet âge, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur, la manifestation de l'intérieur exigée par l'in-

térieur lui-même, selon la signification propre du mot *jeu* (1).

Le jeu est le témoignage de l'intelligence de l'homme à ce degré de la vie. Il est généralement le modèle et l'image de la vie générale de l'homme, de la vie de nature, intérieure, mystérieuse dans les hommes et dans les choses; c'est pourquoi le jeu enfante la joie, la liberté, la satisfaction, la paix avec soi-même et avec les autres, la paix avec le monde; il est enfin la source, l'origine des plus grands biens.

L'enfant qui, calme et endurant par nature, joue énergiquement jusqu'au point de se fatiguer le corps, devient nécessairement un homme robuste, d'autant plus calme et plus disposé au sacrifice de ses aises et de son bien-être. Cette époque où l'enfant, jouant avec tant d'ardeur et de confiance, se développe dans le jeu, n'est-elle pas la plus belle manifestation de sa vie? Elle est la manifestation vraie de ses aptitudes pour la vie. On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole, mais comme une chose d'une profonde signification. Qu'il soit donc l'objet de la surveillance minutieuse des parents. Dans ces jeux, choisis spontanément par l'enfant qui s'y livre avec tant d'ardeur, son avenir se révèle aux yeux des éducateurs attentifs et intelligents. Les jeux de cet âge sont les bourgeons de toute la vie de l'homme; car celui-ci, tout en s'y développant, y révèle aussi les dispositions les plus intimes de son intérieur. Toute la vie de l'homme jusqu'à sa dernière heure, toute cette vie, quelle qu'elle soit, sereine ou



(1) En allemand *Spiel*.

sombre, paisible ou troublée, active et féconde ou inerte et impuissante, n'en a pas moins sa source dans cette époque de l'homme-enfant.

Les futurs rapports de l'enfant avec sa famille, avec la société et l'humanité, ceux qu'il aura avec la nature et avec Dieu, ne seront que le résultat de la manière dont ses dispositions particulières auront été dirigées pendant son bas âge.

L'enfant distingue à peine s'il aime les fleurs pour elles-mêmes, pour la joie qu'elles lui procurent lorsqu'il les désigne ou les offre à sa mère, ou pour l'intuition vague qu'elles lui donnent du Créateur. Qui pourrait analyser toutes les joies que cet âge a si abondamment en partage? Mais aussi qu'on y prenne garde, si cet enfant se trouve blessé ou heurté dans ses aspirations, dans ses lobes de vie, il n'atteindra à l'épanouissement de sa vie intérieure qu'au prix de grands et pénibles efforts. Dès son âge le plus tendre, Parents! son salut ou sa perte est tout entre vos mains.

Le choix du mode d'alimentation est très-important à cet âge. Il l'est pour le présent parce que le genre d'alimentation contribue beaucoup à rendre l'enfant actif ou indolent, fort ou faible, vigoureux ou mou; il l'est surtout pour l'avenir, car il influe sur les dispositions, les penchants, l'activité et les sens de l'homme pendant toute sa vie; il influe sur son être physique, sur son intelligence et sur ses sentiments, à tel point que l'homme chercherait en vain plus tard à lutter contre les influences mauvaises du régime alimentaire auquel il fut soumis pendant son jeune âge.

Qu'après le lait de la mère, la première nourriture donnée à l'enfant soit aussi simple que modérée; qu'elle ne soit ni raffinée ni recherchée; qu'elle ne soit ni excitante, ni grasse, ni épicée, afin de ne pas amortir l'activité des organes digestifs. L'homme sera d'autant plus heureux et robuste, plus fécond en œuvres d'art ou de génie, quelle que soit la direction que prennent ses facultés, que les aliments qui lui auront été donnés pendant son enfance auront été plus simples, plus modérés et mieux appropriés aux besoins réels de sa nature. Souvent on a vu s'éveiller chez des enfants nourris de mets succulents et épicés, des penchants vulgaires, bas et vils qui, lors même que l'éducation semblait les réprimer, ne s'engourdissaient que pour se réveiller plus tard avec plus de violence et enlevaient à l'homme tout sentiment de sa dignité et de ses devoirs. Que les parents y songent; en négligeant l'avis que nous leur donnons ici, ils compromettent non-seulement le bonheur de leur enfant, mais aussi celui de la famille et de la société. Hélas, que de fois ne voyons-nous pas un père imprudent, une mère insensée, verser le poison à son enfant sous les formes les plus différentes! Tantôt la quantité de nourriture est disproportionnée avec les besoins d'un enfant inactif que l'ennui tourmente et rend difficile, et qu'on veut distraire en lui offrant des aliments qu'il ne réclame pas. Tantôt l'on sert à l'enfant les mets les plus raffinés qui excitent sa vie physique sans exercer d'action sur son être intellectuel, et qui, par là même, détruisent ou affaiblissent le corps. D'autres parents envisagent la paresse, l'inaction des enfants, comme un temps de repos nécessaire et bienfaisant, ou l'agitation produite par l'excitation des mets épicés comme un progrès dans le développement de la vie. Oh! persuadons-

nous bien que la prospérité, l'épanouissement, le bonheur de l'humanité réclame bien plus de simplicité. Nous avons autour de nous des moyens aussi naturels que faciles pour y contribuer; mais nous ne les voyons pas, ou si nous les remarquons, nous les dédaignons en raison même de leur simplicité. Que les parents ne perdent pas de vue cette vérité : que rien n'est indifférent ni frivole dans l'éducation de l'enfant; que le développement des choses les plus graves et les plus importantes de la vie de l'homme a son origine dans l'enfance. Et qui ne connaît la puissance des impressions reçues à cet âge?

Il sera aisé aux parents d'éviter les inconvénients cités plus haut, s'ils se persuadent que la nourriture n'a d'autre objet que celui d'entretenir l'activité du corps et celle de l'esprit de l'enfant. Ce serait aller à l'encontre du but, que de présenter aux enfants des mets recherchés, raffinés ou trop abondants.

Que la nourriture de l'enfant soit donc aussi simple que la lui peut fournir la condition dans laquelle il vit ; et qu'elle ne lui soit jamais donnée que dans une mesure proportionnée à son activité physique et intellectuelle.

Il faut aussi que l'enfant puisse se mouvoir et jouer librement; il ne sera donc pas gêné dans ses vêtements. Toute gêne imposée à son corps entraverait les élans de son intelligence. Le choix des vêtements n'est pas non plus indifférent pour cet âge et pour l'âge suivant. Leur forme et leur couleur seront soumises à certaines règles.

Luxueux, taillés, ajustés ou gênants, ils arracheraient de bonne heure l'enfant à lui-même : ils le rendraient vain et extérieur, et feraient de lui une poupée au lieu d'un enfant, une marionnette au lieu d'un homme. Si le mode des vêtements n'est pas indifférent pour l'homme, il ne le fut pas davantage pour le Christ dont la robe, faite d'une seule pièce et sans couture, est regardée comme le symbole de sa vie, de ses œuvres et de sa doctrine.

Les soins paternels et maternels, ceux de la famille ont pour but unique le développement complet des forces, des dispositions et des aptitudes de tous les membres et des organes de l'homme-enfant, en répondant à leurs exigences et à leurs besoins. Mais il ne suffit pas que la mère travaille instinctivement à obtenir ce développement ; il faut qu'en s'occupant sciemment d'un être conscient, elle soit convaincue qu'elle coopère en même temps au développement de l'humanité entière, et qu'elle agisse en vue de cette liaison certaine qui existe entre l'enfant et l'humanité.

La mère la plus simple, la moins initiée à d'autres sciences, pour peu qu'elle observe attentivement son enfant, peut néanmoins accomplir sa tâche ; car l'homme n'atteint à la perfection que par degrés et en passant par l'imperfection.

L'amour maternel, raisonnable, conforme à la justice et à la vérité, doit conduire sûrement l'enfant dans les voies du développement, et l'amener peu à peu à se manifester avec la conscience de lui-même. *Donne-moi ton petit bras. Où est, où se cache ta petite main?* dit la mère à son enfant,

pour lui faire connaître la multiplicité et la variété de ses membres. — Puis, pour lui faire remarquer que les membres unis à son corps en sont jusqu'à un certain point séparés, et pour l'amener, dès lors et peu à peu, à l'habitude de la réflexion : *Mords ton petit doigt!* lui dit-elle. La manière toute gracieuse et intelligente dont elle se sert pour lui faire connaître celles des parties de son corps qu'il ne saurait voir, ne nous semble pas moins digne de remarque; elle lui tire légèrement le nez, les oreilles ou la langue, et lui présentant le bout du pouce pressé entre deux autres de ses doigts : *Voici ton oreille, voici ton nez*, lui dit-elle en souriant; alors l'enfant, se hâtant de porter sa petite main à son nez et à ses oreilles, constate avec joie qu'ils sont encore à leur place.

C'est au moyen de ces procédés inspirés par la nature même, que toutes les mères amènent l'enfant à connaître toutes choses, même celles qu'il ne saurait voir à l'extérieur. Tout ceci a pour but de donner à l'enfant la connaissance de lui-même et de l'amener à réfléchir sur lui-même; c'est ainsi qu'un jour, un enfant élevé avec soin d'après cette méthode si naturelle se disait, ignorant qu'il fut entendu : « Je ne suis ni mon bras ni ma jambe ; je ne suis pas mon oreille; je puis séparer tous mes membres de mon corps, et pourtant je reste moi; qui est donc celui que j'appelle *moi?* » C'est la même raison qui inspire à la mère, jouant avec son enfant, l'idée de lui dire : *Montre-moi ta petite langue; montre-moi tes petites dents; mords avec tes petites dents.* Elle l'amène ainsi à faire usage de ses membres. *Pousse ton petit pied* là-dedans, lui dit-elle en lui présentant un bas ou un soulier. C'est ainsi

que l'instinct et la tendresse de la mère guident l'enfant vers le monde extérieur qu'elle approche à son tour de l'enfant. Veut-elle lui faire distinguer l'union de la séparation, l'objet éloigné de celui qui est voisin, elle attire son attention sur les rapports qu'ont entre eux et avec lui les objets dont elle lui fait connaître les propriétés et l'usage. — *Le feu brûle*, dit-elle en approchant prudemment le doigt de l'enfant de la flamme, afin de lui faire sentir l'action du feu, sans pourtant qu'il s'y brûle ; elle le préserve ainsi pour l'avenir d'un danger qui lui était inconnu. Elle dira aussi en appliquant légèrement la pointe d'un couteau sur sa main : *Le couteau coupe.* — Puis, voulant appeler l'attention de l'enfant, non-seulement sur les objets dans leur état passif, mais encore sur leur usage et leurs propriétés, elle ajoute : *La soupe est chaude, elle brûle.* — *Le couteau est pointu, affilé, il pique, il coupe, n'y touche pas.* — L'enfant, passant de la connaissance de l'objet à celle de son action, arrive aisément de cette manière à comprendre la signification réelle des mots *couper*, *piquer*, *brûler*, sans en faire autrement l'expérience sur lui-même.

La mère montrera à son enfant la manière de se servir des objets qu'elle lui désigne. Reliant toujours la parole à l'action, elle dira à l'enfant qui se dispose à manger : *Ouvre la bouche pour manger ;* elle lui fera connaître le but de son action lorsque en le couchant elle dira : *Dors, dors.* Elle lui fait distinguer les diverses sensations du goût ou de l'odorat, soit en lui disant : *Oh! que cela est bon!* ou : *Fi! que c'est mauvais!* Lui présentant une fleur d'agréable parfum : *Oh! que la fleur sent bon!* dit-elle en simulant un éternuement ; ou bien, se

détournant vivement de la fleur qu'elle veut éloigner de l'enfant : *Oh! la mauvaise odeur!* dit-elle avec dégoût.

C'est ainsi qu'agit la mère qui, dérobant à tout œil profane le sanctuaire de son amour, élève son enfant dans la retraite, développant tour à tour chacun de ses membres et de ses sens de la manière la plus simple et la plus conforme à la nature (1).

(1) Ces observations si naïves et toutefois si fécondes, nous remettent en mémoire un ouvrage intitulé : *Méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue française, sans l'intermédiaire du langage des signes*, et portant pour épigraphe ces paroles empruntées au grand Bacon :

On ne peut vaincre la nature qu'en lui obéissant.

De même que Frœbel, l'auteur, M. Valade-Gabel a étudié les lois du développement progressif du langage chez les jeunes enfants, et s'est fait humblement le disciple de la mère pour créer ensuite un nouvel art d'instruire les natures déshéritées, à l'affranchissement desquelles il a consacré sa vie entière. La vérité est une et simple, elle se montre nécessairement toujours la même aux esprits hardis qui, mettant courageusement en pratique le principe de Descartes, ne s'appuient sur aucune idée préconçue et suivent la lumière de la raison et de l'expérience partout où elle les conduit. Il n'y a donc pas lieu d'être étonné que Frœbel et Valade-Gabel se trouvent ici d'accord sur les points de doctrine pédagogique qui doivent présider à la réforme de l'enseignement élémentaire. Nos lecteurs seront à même d'en juger après avoir lu les citations suivantes :

Page 18. « Encore au berceau, les enfants acquièrent l'intelligence et la pratique de la langue maternelle par le triple effet de leur organisation, de leur entourage et de leur activité personnelle. »

Page 23. « Ce que la mère fait avec la parole, sous l'influence de l'inspiration divine, nous le ferons avec l'écriture, après nous être convenablement pénétré des procédés qu'elle emploie et qui sont si simples qu'on les a crus longtemps surnaturels.

Aux yeux des esprits prévenus ou superficiels, l'enseignement de la mère est sotte routine, imitation aveugle, négation de toute méthode. Peu touché de ces dédains et fort de notre expérience, nous avons le droit de sou-

Malheureusement, avec notre sagesse raffinée, nous perdons souvent de vue le principe et le but du développement de l'homme. Abandonnant les véritables guides, la nature et Dieu, pour chercher secours et conseils dans la prudence et la science humaines, nous n'arrivons qu'à bâtir des châteaux de cartes qu'ordinairement un souffle jette à terre, parce qu'en les construisant nous n'avons tenu compte ni de l'opération de la nature ni de l'action de Dieu.

Disons un mot, en passant, de ce qu'on appelle vulgairement la chambre d'enfants. De prétendus sages, ignorant que l'enfant porte en lui-même un trésor qui doit être l'objet d'une surveillance spéciale et incessante, ignorant que l'enfant ne doit devenir un homme achevé qu'en raison des soins apportés dès son bas âge au développement de ses facultés, de vains esprits spéculatifs ont, disons-nous, trouvé bon de l'éloigner de sa mère et de le reléguer dans un appartement différent du sien. Que cette chambre d'enfants nous paraît triste et morne! Oh! ce n'est pas là la chambre d'une mère.

tenir, nous, que loin de suivre une absurde routine, les mères emploient un ensemble de moyens intimement liés avec les instincts, la constitution morale et l'organisation physique des enfants. Ces moyens, qui font la puissance et la fécondité de l'enseignement qu'elles donnent, se résument dans les mots : *Excitation, activité, imitation, analogies, habitudes, acquisition de connaissances par intuition, culture des facultés par le mécanisme et les propriétés du langage.* »

Page 30. « L'esprit n'a jamais, chez l'enfant, plus de force et d'activité que quand il agit physiquement ; l'immobilité est contraire à sa nature, à tel point que suspendre ses mouvements, c'est arrêter sa pensée; alors même qu'il semble le plus absorbé dans ses jeux, rien de ce qui se passe autour de lui n'échappe à son attention. »

(*Note du traducteur.*)

Quittons-la au plus vite, pénétrons dans l'appartement que la mère partage avec son enfant. Allons à cette mère qui ne confie pas son plus précieux trésor à des mains mercenaires; écoutons-la attirant l'attention de son enfant sur les objets qui se meuvent.

L'oiseau chante, le chien fait bou-bou, lui dit-elle, et l'amenant ensuite de la manifestation à la connaissance de l'objet, du nom propre à l'être, du développement de l'ouïe à celui de la vue, elle ajoute aussitôt : *Où est l'oiseau qui chante? Où est le chien qui fait bou-bou?* La mère a fait ressortir d'abord l'union de l'objet avec ses propriétés, elle fait remarquer ensuite la propriété seule et de nouveau l'objet sans ses propriétés : *L'oiseau chante! — Où est l'oiseau?* dit-elle. Plus tard, elle lui fera voir un point lumineux, vacillant, produit par un miroir sur la muraille blanche ou sur la surface de l'eau, et elle lui dira en riant : *Regarde cet oiseau!* — Puis, pour lui faire comprendre que cette apparence sans corps n'a de commun avec l'oiseau que le mouvement, elle ajoute : *Prends ce petit oiseau!* Elle lui fera remarquer également le mouvement particulier en lui-même, en suivant de la main les oscillations du balancier de la pendule : *Pim, pam!* Elle cherchera aussi à mettre sous les yeux de l'enfant les choses et leurs contrastes : *Voici la lumière,* dit-elle, puis faisant disparaître la bougie ou la lampe : *La lumière n'est plus là!* ou bien : *Ton père est là! — Il est parti!* Elle lui fera remarquer la mobilité des êtres en appelant le chat : *Viens, petit chat! viens près de mon enfant!* ou : *Va-t-en petit chat!* et pour exciter l'activité de ses membres : *Prends cette petite fleur! Saisis le petit chat!* lui dira-t-elle. Parfois, elle lance

une balle devant l'enfant pour l'engager à marcher ou à courir : *Cours, va chercher la balle!* L'intelligence de son amour maternel lui inspire aussi l'idée de développer l'amour de l'enfant pour son père, ses frères et ses sœurs : *Caresse ton père! Caresse ta sœur, ton frère!* En lui disant ces mots, elle guide sa gracieuse petite main sur la joue de son père ou sur celle de son frère ou de sa sœur : *Ah! ah! bon petit père! Ah! ah! chère petite sœur!*

C'est par le moyen de ces démonstrations de tendresse, par ces douces et aimables caresses, par le mouvement mesuré et cadencé, imprimé à l'enfant sur les bras de sa mère, qu'il parviendra à concevoir le sentiment rhythmique.

La mère intelligente et consciencieuse développera ainsi la vie qui s'éveille en lui de toutes parts. La notion technique, la sèche démonstration des choses, loin de faire épanouir sa vie, ne servirait qu'à en anéantir le germe qu'il porte en lui-même. C'est en ne tenant pas compte de cette vie intérieure et si riche dans l'enfant, que l'on amène en lui le vide qu'on y suppose.

Trop souvent l'accent et la parole qui sont les moyens naturels et rhythmiques pour la plupart des manifestations humaines, sont négligés par les éducateurs qui ne savent pas y voir de puissants auxiliaires pour le développement et le perfectionnement de l'homme. Le sentiment du rhythme et de la cadence, soigné et cultivé chez l'enfant, exerce une heureuse influence sur toute sa vie. Le rhythme et la cadence lui feront saisir mieux la mesure et la proportion des choses, lui ap-

prendront à réprimer la brusquerie ou l'impétuosité de ses mouvements, à mettre plus de retenue dans sa conduite, et contribueront à développer peu à peu en lui le sentiment de l'art et de la nature, à faire de lui un artiste ou un poëte.

Un instinct assez général porte l'enfant à imiter les chants qu'il entend. La mère attentive et intelligente ne négligera pas non plus cette aptitude, germe que féconde l'avenir. C'est la première manifestation de l'art du chant pour lequel l'enfant montre le même penchant spontané que pour la parole; car c'est une chose remarquable que la facilité dont il est doué pour trouver, par lui-même, les mots qui définissent les rapports, ou la liaison qui existe entre les êtres et les choses. C'est ainsi qu'une fort jeune enfant, après avoir examiné pendant quelque temps avec attention le feutre blanc qui recouvrait les feuilles d'une plante, disait à sa mère, qui s'étonnait de cette remarque : *Vois-tu, mère, comme cette feuille est laineuse?* Une autre enfant à peine âgée de deux ans s'écriait, après avoir considéré attentivement deux planètes qui, fort rapprochées l'une de l'autre et entourées de petites étoiles, brillaient un soir dans les cieux : *L'étoile de mon père! l'étoile de ma mère!* Personne autour d'elle ne pouvait s'expliquer comment cette petite fille avait trouvé ce rapport entre les planètes et ses parents.

Que l'on n'emploie pour soutenir ou pour faire marcher l'enfant, ni supports ni lisières. Il ne doit se lever que lorsqu'il aura acquis une somme de force suffisante pour trouver son équilibre, et il ne marchera que lorsqu'il pourra se mouvoir en le conservant. Il ne se tiendra debout que lorsqu'il

parviendra à s'asseoir en se redressant lui-même, et il ne se relèvera qu'en se soutenant à un objet plus élevé. Avant de marcher, il apprendra à se lever, à se soutenir seul et à ramper sur le parquet ou sur la table. Encouragé par le succès de ses premiers essais, il recommencera bientôt à se servir de ses pieds et de ses jambes, et il s'en réjouira, car il constatera qu'une nouvelle science est venue s'ajouter à celles qu'il avait acquises précédemment.

On excite l'enfant à marcher en lui présentant à distance quelque objet qui tente sa curiosité ou sa convoitise. Le désir de le connaître ou de se l'approprier le stimule à faire usage de ses membres. Voyez ce jeune enfant, il sait à peine se tenir en équilibre, mais il a aperçu, à quelques pas de lui, un brin de paille, un caillou, une petite branche; il veut s'en emparer, il pressent instinctivement qu'il pourra les employer pour construire n'importe quelle chose qu'il ne se définit pas encore à lui-même; il se traîne jusqu'à ces objets et les ramasse. C'est ainsi qu'au printemps l'oiseau cherche les brins d'herbe ou de mousse avec lesquels il bâtit son nid. L'enfant porte en lui-même les matériaux de l'édifice de sa vie et de son avenir. Mais ces matériaux doivent être classés et disposés, chacun selon son usage et ses propriétés, avec le même art qu'emploient l'architecte et le maçon. Trop souvent, il nous arrive de dédaigner les manifestations de l'enfant, parce que nous ne les comprenons pas et qu'elles nous semblent nulles ou puériles; notre négligence à nous expliquer à nous-mêmes la vie de l'enfant, nous ôte la facilité de la lui expliquer, lorsqu'il s'adresse à nous pour la connaître. Le désir de connaître toutes choses le pousse vers nous; il nous apporte ses petites découvertes

et, en nous interrogeant, il se révèle à nous. La moindre des choses, nouvelle pour lui, est à ses yeux une conquête importante; il aime tout ce qui élargit son cercle si restreint encore. Sa curiosité est-elle éveillée? il veut connaître le nom, les propriétés, l'essence intime de chaque être ou de chaque chose de ce monde qui se dévoile peu à peu à lui. L'enfant tourne et retourne en tous sens les objets dont il s'empare, il les brise ou les décompose, il les porte à sa bouche, il s'adresse à ses dents ou à l'organe de son goût pour les reconnaître ou les distinguer, et nous, parfois, que faisons-nous? Nous le grondons et nous le détournons de ce mode d'analyse, ne songeant pas que cet enfant est, plus que nous, raisonnable et logique. Entraîné par l'irrésistible penchant qu'il porte en lui, il veut connaître l'intérieur des choses et Dieu dans ses œuvres; mais n'obtenant pas la réponse par nous, ses parents à qui Dieu donna l'esprit, la raison et le langage suffisant pour satisfaire son désir, il s'adresse à la chose même qu'il veut connaître. Nécessairement l'objet brisé reste muet; mais au milieu de ces débris, dans la fleur effeuillée ou dans la pierre broyée,l'enfant trouvant des parties semblables ou constatantes, acquiert la connaissance qu'il réclamait pour son intelligence. Et lorsque nous voulons augmenter le cercle de nos connaissances, procédons-nous autrement? Évidemment non. Chaque science exige un examen, une analyse préalable. C'est parce que l'enfant veut s'instruire qu'il interroge les objets; il veut distinguer l'intérieur des choses de la multiplicité de leurs apparences extérieures et connaître les rapports qui leur sont communs; il sent qu'il les aime, il les désire, et instinctivement il veut connaître la raison, le mobile de ce penchant. Nous dédaignons chez l'enfant de cet âge le mode d'enseigne-

ment que nous lui imposons plus tard de par la pédagogie. Soyons convaincus, toutefois, que si la parole du professeur est si souvent pour nos fils lettre morte ou stérile, la raison en est uniquement dans notre négligence à donner à l'enfant tout jeune encore, l'enseignement réclamé par son âge. En refoulant en lui cette légitime curiosité, ce désir si naturel de connaître le nom et les propriétés des choses, nous étouffons en lui le germe de sa vie intérieure; ou bien, abandonnant l'enfant à lui-même, nous laissons ce germe éclore et prendre une direction fausse, opposée à sa nature. La plante humaine se charge ainsi de branches gourmandes et stériles, au préjudice de son accroissement et de sa fertilité. Après avoir négligé le développement des aptitudes et méconnu les aspirations de l'enfant, nous chercherions vainement à diriger ou à redresser plus tard ses penchants.

L'enfant a-t-il découvert qu'un caillou, un morceau de chaux ou d'argile frotté pendant quelque temps sur une planchette, a la propriété de communiquer sa couleur au bois, il se réjouit de sa découverte et il s'amuse tout d'abord à colorer de la sorte tous les objets qui sont à sa portée. Bientôt après, les propriétés linéaires et la variété dans les formes des objets captivent son attention et son activité. Une tête ne lui semblait d'abord qu'une chose ronde, le voilà traçant des lignes rondes pour figurer une tête à laquelle il fait converger plusieurs lignes qui représentent pour lui le corps et ses membres. A ses yeux, les bras et les jambes ne sont que des lignes droites et brisées; au moyen de lignes semblables, il retrace des bras et des jambes; les doigts de la main sont pour lui des lignes convergentes vers un même point, et au moyen de

lignes identiques il dessine des mains et des doigts ; pour lui des points semblaient être des yeux, et c'est de points dont il se sert pour retracer des yeux; peu à peu il manifeste ainsi le monde nouveau et multiple qui se révèle à lui.

Non-seulement le dessin linéaire permet à l'enfant, devenu bientôt jeune garçon, d'imiter les objets qu'il voit ou dont il se ressouvient, mais il lui donne les premières notions d'un monde invisible entièrement nouveau pour lui, le monde des forces. La balle qui roule, la pierre qui, lancée en l'air, retombe à terre, l'eau conduite et retenue dans un fossé démontrent à l'enfant que l'action et la direction de la force se manifestent selon certaines lois linéaires. La représentation des objets par les lignes conduit bientôt l'enfant à l'intelligence et à la représentation de la direction dans laquelle agit la force : *Voici le ruisseau qui coule*, dit-il en traçant le contour d'un ruisseau. *Voici un arbre et ses branches*, dit-il aussi en reliant à une ligne perpendiculaire plusieurs lignes convergentes. *Oh! le bel oiseau qui vole!* dit-il en traçant des lignes qui figurent des ailes. Un morceau de craie ou de charbon, un crayon laissé sous sa main lui inspire tout aussitôt le désir de reproduire les objets qui captivent son attention; s'il arrive que son père dessine pour lui, en quelques coups de crayon, soit un homme, soit un cheval, l'enfant éprouve, à la vue de ces dessins, plus de joie que ne lui procurerait la vue d'un homme même ou celle d'un cheval vivant.

Peut-être nous demandera-t-on comment il faut s'y prendre pour donner à l'enfant les premières notions du dessin. C'est l'enfant qui va se charger de la réponse. Voyez-le dessinant

cette table autour de laquelle il a rôdé d'abord, afin d'en mesurer et d'en connaître toutes les faces. C'est ainsi qu'il dessine chaque objet d'après l'objet même, et cette méthode qu'il trouve instinctivement est certes la meilleure. L'enfant s'exerce aussi à tracer des lignes transversales sur les bancs, les tables et les chaises, il reproduit des formes en les réduisant ; sur la surface d'une table, il dessine la table même. Il pose sur un banc ou sur une chaise les objets qu'il veut reproduire, il en retrace la figure tout en suivant du doigt les contours extérieurs de l'objet qu'il dessine. Il transforme en modèles tous les objets qui lui tombent sous la main. Voilà comme se développent dans l'enfant l'intelligence de la forme en même temps que l'adresse et le talent nécessaires pour la reproduire.

En laissant se développer ainsi cette aptitude de l'enfant pour le dessin, on l'amène, presque à son insu, à dessiner perpendiculairement des lignes droites et tranversales ou des rectangles, tels que des châssis ou des miroirs. Il est important aussi, pour développer à la fois l'intelligence et l'adresse manuelle de l'enfant, de rattacher toujours la parole à l'action et de lui faire désigner successivement, outre les objets, les différentes parties des objets qu'il dessine.

La parfaite intelligence de ses actions contribue singulièrement à éveiller dans l'enfant la faculté créatrice et à former son jugement ; elle lui donne l'habitude de la réflexion qui doit le garantir de l'erreur ou de l'inexactitude. Quelquefois, il est vrai, la parole et le dessin ne peuvent manifester ni reproduire qu'imparfaitement l'objet, ils ne l'en font pas moins connaître en se substituant à lui.

Le dessin est le moyen terme entre l'objet et la parole, il a des propriétés communes à l'un et à l'autre. Son importance vient de ce que, tout en servant à développer l'être de l'enfant, il est pour lui un mode de production de ces mêmes objets qui l'intéressent si vivement.

Le dessin a de commun avec l'objet la figure, la forme et le contour. Son analogie avec la parole consiste à formuler la chose, sans être pourtant la chose elle-même; comme la parole, il n'en est que la figure, l'image.

L'essence du dessin et celle de la parole sont opposées entre elles; la parole est vivante, animée, le dessin est inerte, immobile; la parole se fait ouïr, le dessin se laisse voir. Le dessin et la parole marchent de pair comme la lumière et l'ombre, le jour et la nuit, l'esprit et le corps. L'homme révèle l'aptitude au dessin comme il révèle l'aptitude à la parole; l'une et l'autre veulent être développées et demandent à se manifester. L'intelligence du dessin chez l'enfant, le penchant qui l'y pousse et les joies qu'il y trouve, témoignent assez de son importance.

L'attention que réclame la manifestation d'un objet par le dessin conduit bientôt l'enfant à la connaissance d'une quantité d'objets de même espèce; il remarquera qu'il a deux bras, deux jambes, cinq doigts à chaque main, cinq orteils à chaque pied, que le scarabée et la mouche ont six pattes. Le dessin l'a amené à connaître le nombre par rapport à l'objet.

Un assemblage d'objets semblables veulent être nombrés et

diverses quantités d'objets de même espèce comptées. Le développement de l'art du calcul vient élargir à son tour le cercle des connaissances de l'enfant. Jusqu'alors il avait vu des groupes d'objets semblables sans en pouvoir définir le nombre ; mais déjà il pressent, sans le comprendre encore, le rapport existant entre le nombre et les objets.

Il faut que les parents développent de bonne heure l'aptitude de leur enfant pour le calcul, d'une manière conforme à l'être du calcul, aux lois de la pensée stipulées dans l'esprit humain, et conforme aux exigences de la vie. Si l'on observe attentivement l'enfant calme et placide, on se convaincra aisément de quelle manière il trouve avec certitude la voie qui mène du visible à l'invisible. Nous insistons ici de nouveau sur la nécessité de joindre, pour la démonstration du calcul, la parole à l'action. Il faut que la mère relie toujours l'objet à la démonstration, ce qui s'entend à ce qui se voit, l'ouïe à la vue, afin d'amener chez l'enfant d'abord l'intuition, ensuite la connaissance matérielle de la chose.

L'enfant range ordinairement avec ordre et soin, chacun selon son espèce, les différents objets qui sont à sa portée. La mère ne négligera pas de joindre, là aussi, l'expression exacte, le nom propre de l'objet à la quantité qu'elle veut déterminer.

Supposons que l'enfant ait devant lui des pommes, des poires, des noix et des fèves confondues ensemble, il sera naturellement porté à séparer ces différents objets. La mère

tout en le laissant agir se contentera de formuler ainsi son opération :

Pomme — pomme — pomme — pomme — rien que des pommes.
Poire — poire — poire — poire — rien que des poires.
Noix — noix — noix — noix — rien que des noix.
Fève — fève — fève — fève — rien que des fèves.

Puis, lui laissant recommencer cette même opération, elle dira cette fois :

Une pomme — encore une pomme — encore une pomme — beaucoup de pommes.
Une poire — encore une poire — encore une poire — beaucoup de poires.
Une noix — encore une noix — encore une noix — beaucoup de noix.
Une fève — encore une fève — encore une fève — beaucoup de fèves.

L'enfant ne tardera pas à remarquer qu'une quantité d'objets de même espèce s'accroît par l'adjonction symétrique d'objets semblables.

Bientôt la mère, cessant de se servir seulement du nom de la chose sans y ajouter le nombre, énoncera le chiffre qui désigne la quantité des objets, tout en continuant à les exposer aux yeux de l'enfant, par exemple :

Une pomme — deux pommes — trois pommes — quatre pommes.

Réunissant les objets de même espèce en quantités et

nombres toujours progressifs, elle démontrera, par la parole ou le signe, l'opération qu'elle vient de faire, par exemple :

● pomme — ● ● pommes — ● ● ● pommes — ● ● ● ● quatre pommes
● poire — ● ● poires — ● ● ● poires — ● ● ● ● quatre poires.
● noix — ● ● noix — ● ● ● noix — ● ● ● ● quatre noix.
● fève — ● ● fèves — ● ● ● fèves — ● ● ● ● quatre fèves.

Plus tard, laissant de côté le nom des objets, elle n'énoncera que la quantité exprimée par le chiffre, par exemple :

● un — ● ● deux — ● ● ● trois — ● ● ● ● quatre.



Cette manière nous paraît la plus simple et la plus naturelle pour donner à l'enfant l'intuition des nombres et celle de leur succession ordinaire.

Que la connaissance de la série des nombres au moins jusqu'à dix ne soit donc pas négligée pour l'enfant ; en outre, que les nombres ne lui soient pas présentés comme des sons creux, vides de sens, mais que leur valeur et leur succession régulière lui soient démontrées par les objets mêmes dont on veut lui faire déterminer la quantité.

Par ce procédé, on se convaincra sans peine de l'existence et de la nature des lois par lesquelles l'enfant passe rapidement de l'intuition d'une chose toute simple, tout individuelle, aux notions les plus abstraites et les plus générales.

L'enfant ainsi guidé avec soin et intelligence dans ce pre-

mier degré de son développement acquerra une fraicheur, une richesse et une plénitude de vie qui s'accroîtront considérablement au degré suivant, celui de l'âge du jeune garçon.

C'est dans ce degré actuel de la vie de l'enfant, que nous trouvons le principe du développement de son intelligence, de ses aptitudes et de toutes ses facultés. Il acquiert la parole; la nature se présente à lui et il découvre les propriétés si variées du nombre, de la forme, de la grandeur, de l'espace, en un mot toutes les propriétés des êtres et des choses. Le monde artistique lui apparait distinct de celui de la nature. Il se pose lui-même en antithèse au monde extérieur. Il pressent en lui un monde intérieur, invisible, individuel, et pourtant il n'a pas franchi encore le premier degré de l'enfance, dans lequel nous le voyons s'initier aux soins et aux affaires domestiques.

A peine l'enfant a-t-il pris une part, si petite soit-elle, aux occupations quotidiennes de la famille, qu'il acquiert à ses yeux une importance qui lui révèle en partie la dignité de sa destinée.

Nous remarquâmes un jour dans la campagne l'enfant d'un ouvrier, petit garçon de deux ans, guidant le cheval de son père; celui-ci avait mis la bride dans la main de l'enfant qui marchait d'un pas ferme devant le cheval, jetant de temps en temps un regard derrière lui, pour voir si l'animal le suivait. Le père tenait, il est vrai, le cheval par le mors; mais l'enfant n'en était pas moins persuadé que lui seul le guidait et le contraignait à le suivre. Tout à coup le père s'arrête pour

causer avec un passant, le cheval s'arrête aussi; l'enfant, s'imaginant alors que ce temps d'arrêt n'est dû qu'à la mauvaise volonté du cheval, se suspend de toutes ses forces à la bride pour le décider à continuer sa route.

Un autre jour, il nous fut donné de remarquer un enfant de trois ans gardant les oies de sa mère, le long de la haie de notre jardin. L'espace était étroit, les oies échappaient souvent au jeune pâtre, qui sans doute cherchait et trouvait d'une tout autre manière pâture à son intelligence. Peu à peu les mutins volatiles s'aventurèrent jusque dans les ornières du chemin où le passage des voitures et des charettes pouvait bien n'être pas sans danger pour eux. La mère de l'enfant s'en aperçoit et s'écrie : « Enfant! prends garde aux oies! » Le petit bonhomme, que les nombreux écarts de ses oies avaient peut-être troublé bien souvent dans ses préoccupations enfantines, repart alors d'un air très-sérieux : « Mère! crois-tu donc qu'il soit si facile de garder les oies? »

L'initiation de l'enfant aux soins et aux travaux domestiques contribue puissamment au développement de toute sa vie. Elle lui procure une instruction véritable et solide, et lui communique des impressions qui influent sur toute son existence.

Voyez ce jardinier, il râtisse, bêche et sarcle son jardin. Son fils le rejoint et veut l'aider; le père l'accueille avec bonté, il lui apprend à distinguer la ciguë du persil, en lui montrant la différence qui existe entre les feuilles et l'odeur de ces plantes tout à fait semblables au premier aspect. Le fils du

forestier accompagne son père dans la forêt et apprend que les plantes qu'il prenait d'abord pour de jeunes sapins, germés de la semence qu'ils avaient naguère répandue ensemble dans cet endroit, ne sont que des plantes d'euphorbe, et il est amené bientôt à apprécier la différence qui existe entre les unes et les autres. Le chasseur vise et tire, et fait sans peine comprendre à l'enfant qui l'accompagne, qu'une ligne droite relie toujours trois points placés dans une même direction. Le fils du forgeron voit battre le fer préalablement rougi au feu, et son père lui démontre qu'on s'efforcerait en vain d'introduire le bâton de fer rougi dans l'espace qu'il traversait avant d'être dilaté par la chaleur. Ici, le fils d'un marchand remarque que l'un des plateaux de la balance descend ou remonte en raison du poids que l'on enlève ou que l'on ajoute au plateau correspondant, et qu'ils restent tous deux à égale hauteur, lorsque le poids des objets déposés dans l'un des plateaux est exactement égal au poids des objets que supporte l'autre. Là, le tisserand explique à son fils comment l'abaissement des bricoteaux relève les fils du tissu et il lui en laisse faire l'expérience. Le teinturier montre à son fils l'action de certains liquides sur les couleurs des étoffes et lui dit comment on parvient à varier leurs nuances ; il lui fait connaître le nom des acides et la manière de s'en servir. L'épicier apprend à son fils que le café est une fève, la graine d'une plante qui ne croît que dans certains pays lointains. Il profite de promenades qu'ils font ensemble à la campagne pour lui montrer où et comment croissent et se développent le cumin, le pavot, le chanvre, le millet, tous objets qu'il débite dans sa boutique, et lui fait remarquer aussi la variété des formes de toutes ces graines.

Le forgeron, l'industriel, le marchand de métaux apprennent à leurs fils à distinguer le poids de la pesanteur. Ils lui expliquent que, quoique le plomb soit par sa nature beaucoup plus lourd que la craie ou le fer, une livre de plomb ne pèse pas plus qu'une livre de craie ou de fer. Le cordier montre à son enfant comment, en tournant le dévidoir dans de certaines conditions d'éloignement, il parvient à réunir, en une corde solidement tordue, les fils et les filasses du chanvre. Le pêcheur dit à son fils la raison pour laquelle il place ses filets dans une direction opposée à celle du cours de l'eau, et l'étonne singulièrement en lui apprenant que les poissons qui cherchent leur nourriture nagent en remontant la rivière.

Le charpentier, le tonnelier, le charron et le maçon disent à leurs enfants de quelle utilité sont pour eux le rabot, le marteau, la vrille et la truelle. Ils leur font remarquer aussi que ce sont les arbres, les montagnes et les rochers qui leur fournissent les matériaux qu'ils utilisent; que le feu épure le fer; que c'est à cause de cette transformation subie par le minerai, que celui qui l'emploie s'appelle forgeron.

Le menuisier dit à son fils que tout bois ne convient pas à son métier; qu'il n'emploie ni le pin, ni le sapin, ni le bois des arbres à feuilles amincies en aiguilles, mais l'érable, le hêtre, le bouleau, et le bois des arbres fruitiers et à feuilles larges. Les promenades à la campagne l'aideront à lui faire connaître ces différentes espèces d'arbres et l'utilité de l'écorce employée à la fabrication de plusieurs produits.

Tout genre de commerce ou d'industrie, tout art ou tout mé-

tier peut de cette sorte devenir une source de connaissances nouvelles pour l'enfant. Le chariot et la charrue de l'agriculteur, le moulin du meunier, les matériaux à l'usage du menuisier, du forgeron, du charron et du maçon, sont pour lui autant de sujets d'intéressantes et d'instructives leçons que la pédagogie ne lui donnerait plus tard qu'à grands frais et peut-être même infructueusement. Quelle richesse d'enseignements renfermée dans la vie domestique! Et ne semble-t-il pas que l'enfant la pressente, en s'attachant comme il le fait à tous vos pas? Oh! gardez-vous de le renvoyer quand il vient vous trouver au milieu de vos occupations! Si absorbé que vous soyez par vos travaux, accueillez-le, écoutez avec bienveillance ses incessantes questions. Si vous le heurtiez en le brusquant ou en le repoussant, vous détruiriez un bourgeon de son arbre de vie. Mais en lui répondant, ne lui dites pas plus qu'il n'est nécessaire, afin qu'il complète lui-même votre réponse.

Une partie de cette réponse trouvée par l'enfant lui est certes plus profitable que ne lui serait la réponse fournie entièrement par vous. Ne répondez donc pas directement à sa question, mais guidez-le seulement vers la solution qu'il désire : vous lui donnerez ainsi l'habitude de la réflexion déjà importante à cet âge.

A ce moment de la vie de l'enfant, c'est au père surtout que sont dévolus les soins de son éducation. Une vie commune s'ouvre pour tous deux, et par elle une source d'émotions douces et de joies intimes que la famille seule réserve à ceux qui en comprennent et en remplissent les devoirs.

Vivons donc pour nos enfants! Vivons avec eux et par eux, qu'ils vivent avec nous et par nous !

Mais pour leur donner la notion vraie de chaque être et de chaque chose, sachons d'abord connaître pour nous-mêmes l'essence, l'intérieur des êtres et des choses. Sans cet élément vivifiant, nos paroles restent vides de sens, sans valeur et sans poids. Rentrons en nous-mêmes, inspirons-nous par l'expérience féconde de notre propre vie; seule, elle peut donner l'âme aux enseignements que nos enfants attendent de nous. Mais interrogeons aussi leur être, aspirons en quelque sorte leur vie intérieure, qu'elle passe de leur âme dans notre âme ; qu'en instruisant nos enfants, nous nous instruisions nous-mêmes. La vie avec nos enfants et pour nos enfants nous apportera la paix, la joie et la sagesse.

A ce degré du développement de l'enfant, le monde extérieur se relie intimement à la parole, et par elle à l'enfant. Nous touchons donc au moment du développement complet de l'aptitude pour la parole. Jusqu'alors il était indispensable de désigner à l'enfant toute chose par le mot qui lui était particulièrement propre, comme nous l'avons déjà remarqué. Pour l'enfant de cet âge, la parole et l'objet ne sont qu'une seule et identique chose. Mais peu à peu la parole se présente à lui isolément, séparée de l'objet qu'elle représente. Une remarque essentielle est à faire ici : c'est qu'en se dégageant ainsi de la parole, les objets trop souvent représentent pour l'enfant le tout dont ils ne sont que la partie; erreur dont il importe de le préserver. L'homme doit envisager toute chose comme concourant à un ensemble général; il doit non-

seulement considérer les rapports et les relations extérieures des objets entre eux, mais encore rechercher et reconnaître leurs rapports et leur liaison avec ceux des objets extérieurs dont ils paraissent le plus distincts.

Mais la connaissance complète de cette unité que composent tous les objets du monde extérieur, serait impossible à acquérir pour l'homme, s'il n'était déjà en possession de la connaissance de l'essence et de la nature individuelle de l'être et de l'objet développé selon les lois qui le régissent. Notre rapprochement de certaines choses est aussi un obstacle à ce que nous les connaissions parfaitement. Plus une chose est rapprochée de nous, plus il nous est parfois difficile de la connaître avec justesse et précision. De là bien des malentendus entre parents et enfants, et dans l'intérieur des familles. L'homme se connaît difficilement et presque toujours imparfaitement, tandis qu'au contraire, la séparation extérieure conduit souvent à l'union intérieure des âmes et à la connaissance intime des êtres. L'homme connaît souvent mieux les personnes qui lui sont étrangères qu'il ne se connaît lui-même; il possède des notions plus exactes sur les nations étrangères et sur les siècles écoulés, que sur son propre pays ou sur l'époque contemporaine. Pour arriver à se bien connaître, il faut que l'homme se pose en antithèse à lui-même. Pour connaître l'intérieur ou l'extérieur des êtres ou des objets, il faut qu'il se les oppose aussi à lui-même et qu'il les considère ensuite dans les rapports qu'ils ont avec lui. L'homme sera amené de cette sorte à comprendre comment l'objet, tout en étant séparé de lui, ne lui reste pas moins uni par des conditions ou des relations intérieures qui constituent leur com-

mune unité. Le langage lui apparait alors comme une chose toute spontanée, qui existe pour elle-même et par elle-même; il devient pour l'homme entièrement distinct des choses qu'il exprime.

L'enfant a compris que la parole est distincte de la chose qu'elle représente et distincte aussi de celui qui parle; il a compris que l'écriture et le dessin ne sont que la matérialisation de la parole, et dès ce moment il passe à un nouveau degré de développement; celui de la première enfance cesse, l'enfant devient jeune garçon et donne son nom au degré dans lequel l'homme attire à lui les objets du monde extérieur et se les approprie. Non-seulement il manifestera alors, comme précédemment, l'intérieur par l'extérieur, mais il devra surtout présenter à son extérieur les objets extérieurs; c'est le degré où l'instruction commence.

III

Troisième degré du développement de l'homme : le jeune garçon.

Jusqu'à ce moment l'éducation de l'enfant était l'objet unique des soins de ses parents et de sa famille. A l'époque de sa vie que nous allons étudier, l'homme, considéré comme unité, doit être instruit par le moyen de l'école, non-seulement de ses rapports individuels, mais encore de la manière dont il fait partie de la grande et générale unité. On doit, avant toute chose, consulter ses penchants et ses aspirations considérés par rapport à l'individu d'abord, et ensuite par rapport à l'être général des choses. C'est là l'enseignement proprement dit et l'essence même du degré que nous abordons.

L'homme apprendra donc à se connaitre et à connaitre les

objets du monde extérieur, non pas seulement par la manifestation de son être, par celle des objets extérieurs et par les lois particulières qui les régissent, mais encore par la manière dont la loi éternelle se révèle dans leur union ; il s'en convaincra par des données positives et indiscutables. Voilà la signification que nous donnons au mot *école*. C'est par l'école donc que l'homme acquiert la parfaite connaissance des objets extérieurs, d'après les lois générales et particulières qui leur sont propres. Par l'examen de leurs propriétés extérieures, il découvrira leurs propriétés intérieures, il conclura du particulier au général, et de leur multiplicité à leur unité. Par le mot école, nous n'entendons pas parler exclusivement d'une classe, pas plus qu'en insistant sur la nécessité d'y conduire l'enfant, nous ne prétendons l'éloigner absolument de sa famille. Non, nous voulons seulement parler de la nécessité d'initier l'enfant, devenu jeune garçon, à une série de connaissances successives dans un but bien déterminé.

L'homme à qui il a été assigné une vocation qu'il doit mettre tous ses efforts à remplir, est obligé par sa nature à progresser sans cesse, et à s'élever par degrés au point culminant où Dieu l'appelle. Chacun de ces degrés voit se perfectionner, dans une certaine mesure, l'aptitude éveillée et développée déjà dans le degré précédent. C'est sous l'inspiration de l'enseignement de l'école, que se développent surtout l'activité, la fermeté de volonté, et la faculté créatrice chez le jeune garçon.

Vouloir n'est autre chose pour l'homme que le projet arrêté de marcher d'un point déterminé vers un but indiqué, en y

déployant toute son activité. Il faut donc que le point de départ, l'origine de cette activité soit irréprochable, la direction droite, le but nettement fixé, afin que tous les efforts de l'homme utilisent la puissance de son activité et aboutissent à manifester, à développer et à perfectionner dignement tout son être. L'exemple et la parole de l'éducateur ou de l'instituteur seront certes d'un grand secours pour engager et maintenir le jeune garçon dans cette voie, mais à la condition de s'adresser surtout au cœur, principe le plus fécond de l'activité. Si le cœur n'acquiert pas l'énergie et la fermeté, la volonté demeurera inerte pour le bien; si au contraire le cœur est fort, la volonté sera puissante.

Le bon cœur de l'enfant, un sentiment de piété naturel en lui, l'amène spontanément à pressentir et à désirer cette union entre tous les êtres et les objets dont il se voit entouré; il aspire à une union spirituelle, à un lien intellectuel, à une vie commune avec eux.

C'est dans le jeu qu'il trouve le moyen de satisfaire ce désir; c'est au milieu de la famille qui, à toutes les époques de la vie, a le privilége de fournir la plus large part à la manifestation et au développement du cœur de l'homme, que le jeune garçon et la jeune fille donnent un essor simultané à leur activité corporelle et à celle de leurs sentiments. L'enfant de cet âge ne considère toutes choses qu'à travers le prisme de la famille : elle est pour lui le miroir de sa vie.

Les rapports qu'ont entre eux ses parents et les autres



membres de sa famille, captivent l'attention de l'enfant. Il les voit créer, agir, produire, travailler; il voudrait les imiter, reproduire ce qu'il leur a vu faire. Son activité jusqu'alors ne s'exerçait que pour elle-même, désormais elle sera excitée par un autre mobile: le jeune garçon, la jeune fille veulent produire, composer, imiter, inventer même, et ce désir est la principale manifestation de l'enfant arrivé à ce degré.

Les enfants de cet âge aiment surtout à prendre part aux travaux de leurs parents, non-seulement aux plus légers et aux plus aisés, mais encore à ceux qui paraissent exiger le plus d'efforts et de peines. O Parents, ne négligez pas cette disposition! Ne les repoussez pas ces petits travailleurs! N'envisagez pas comme un obstacle ou un ennui, la coopération à vos travaux qu'ils réclament si ingénument. Vous porteriez un rude coup à leur activité. Les enfants, repoussés ainsi, se sentent refoulés loin du tout dont ils ont la vague conscience d'être une partie. Les voilà isolés, et leur activité, excitée par le désir de s'utiliser à votre profit, leur devient une charge accablante. Rebutés, ils ne se représentent plus, ils s'ennuient, ils trouvent le temps long et regardent d'un air morne et triste s'achever le travail pour lequel ils se sentaient l'adresse et la force nécessaires. Qui de nous n'a entendu parfois sortir cette plainte de la bouche des parents : « Quand mon enfant était » petit, il voulait m'aider toujours, il n'était alors propre à » rien; aujourd'hui qu'il est grand et robuste, il se dérobe à » tout travail. »

Le penchant à l'activité, le désir de traduire en actes la virtualité intime, s'éveille dans l'homme à son insu; mais

toute opposition ou tout obstacle à ces aspirations tend à les refouler, à les annihiler même. Les enfants ne s'y trompent pas, et dans leur persévérance à vouloir utiliser leurs forces, la puissance de leur activité dédaignée, c'est leur avenir, le développement de leur vie qu'ils défendent instinctivement. Fortifiez donc, développez en eux cette disposition, associez-les de bonne heure à vos travaux, afin qu'ils acquièrent tout à la fois la juste connaissance de leurs forces, et celle de la mesure dans laquelle il leur est permis de les employer.

Comme nous l'avons remarqué déjà, l'activité au premier degré de la vie de l'enfant n'est employée par lui qu'à imiter ce qu'il voit se passer dans la vie domestique. A l'âge où nous le supposons parvenu, il l'emploie dans un but d'utilité réelle : il soulève, tire, porte, creuse, ou fend tour à tour les objets qui sont à sa portée; il veut mesurer ses forces pour s'en rendre un compte exact. L'enfant ne reste inactif ni dans les champs et les jardins, ni dans les forêts et les prairies, ni dans l'atelier, la scierie, le chantier, ni dans l'intérieur de la maison. La fabrication du moindre ustensile de ménage l'intéresse, il veut y prendre part, sa curiosité est éveillée par tout ce qu'il voit faire autour de lui; de là ces questions sans cesse réitérées. Écoutez-le vous dire continuellement : Pourquoi ? Comment ? Par quoi ? Quand ? Où ? etc.; et chacune des réponses qui satisfont complétement son désir de s'instruire, est un monde nouveau que votre parole ouvre aux yeux de son intelligence.

L'enfant qui se cherche et se retrouve lui-même par ce mode d'enseignement si conforme à la nature, ne recule ni

devant la difficulté, ni devant l'obstacle; au contraire, il les recherche et en triomphe.

L'emploi de son activité réjouit certes l'enfant, mais que de joies ne trouve-t-il pas plus encore dans l'œuvre qu'il accomplit? A la force et à l'adresse vient se joindre bientôt en lui la hardiesse. Le voilà gravissant sur les rochers, grimpant sur les arbres les plus élevés. La difficulté et le danger, il les dédaigne; il ne consulte que sa volonté, et la volonté lui assure le succès.

Mais ce n'est pas seulement le désir de connaître, de mesurer et d'utiliser ses forces qui pousse le jeune garçon sur la cime des montagnes ou des arbres, dans les souterrains et les cavernes, et qui lui fait parcourir les espaces les plus éloignés; non, une autre aspiration le guide dans ses courses aventureuses. Excité par la vie intérieure qu'il a découverte en lui-même, il veut voir chacune des parties individuelles du vaste ensemble, quelque éloignées qu'elles soient de lui, afin de les considérer ensuite dans leur unité.

Son expérience lui a bientôt appris que l'aspect des choses se transforme lorsqu'on les contemple de haut. Du faîte de la montagne ou de l'arbre sur lequel il est monté, son œil mesure l'horizon; chacun des objets dont se compose le paysage étalé devant lui, devient distinct à ses yeux, et il se plaît à les considérer dans leur ensemble. Ah! si nous nous rappelions mieux les impressions que nous avons nous-mêmes éprouvées à cet âge, nous serions moins prompts à dire à l'enfant : « Descends de cet arbre, tu vas tomber! » On ne se préserve

pas des chutes par le fait seul de se tenir debout ou de marcher sans tenir compte des obstacles et des dangers que l'on peut rencontrer autour de soi, pas plus que l'on ne parvient à développer ses forces et son activité sans la connaissance et l'expérience même des dangers. Voulons-nous vraiment que l'enfant parvienne à l'élévation du sentiment et de la pensée ? Laissons-le s'élever à ces hauteurs extérieures. Que la clarté qui les illumine éclaire son intelligence, et que la vue de l'immensité élargisse son cœur ! Bannissons donc de vaines alarmes, de puériles terreurs. La force comme l'adresse s'augmente en raison de l'usage que l'on en fait. Le danger menace bien plus sérieusement l'enfant qui s'est peu exercé à en triompher, que celui auquel nous serions tentés de reprocher sa hardiesse.

L'enfant élevé timidement sent parfois s'éveiller brusquement en lui la force qui n'a pas été exercée jusqu'alors ; un penchant irrésistible le pousse à l'employer, son inexpérience ne lui fait point entrevoir les dangers réels, et c'est alors qu'il se trouve vraiment exposé à en devenir victime.

C'est l'attrait à trouver l'inconnu, à connaître, à examiner à la clarté du jour, les objets trouvés dans les ténèbres qui excite l'enfant à pénétrer dans les crevasses des rochers ou à se promener dans les forêts les plus sombres. Il rapporte de ses courses lointaines des pierres, des plantes, des insectes qu'il n'avait pas vus encore. Le moindre animal, un ver, un scarabée, une araignée ou un lézard, lui semble un précieux butin, et lorsqu'il a rejoint son père ou son instituteur, il leur fait à ce sujet mille questions. Chacune de ces choses ou chacun

de ces animaux trouvés par lui, est une conquête pour son monde intérieur. Évitons donc de tomber dans l'erreur que commettent tant de parents et d'instituteurs qui, par négligence ou dégoût, engagent l'enfant à rejeter loin de lui l'objet qu'il veut connaître. Si l'enfant obéit à de telles injonctions, il rejette aussi loin de lui une parcelle essentielle de sa faculté intérieure, que la moindre connaissance contribue à développer ; car si plus tard nous voulons lui faire observer que tel animal ou tel insecte est inoffensif, ou vraiment digne d'attention, notre parole demeure infructueuse et n'a plus à ses yeux aucune importance, parce que notre imprudence aura étouffé en lui l'aspiration vers la connaissance parfaite de cet être ou de cette chose.

Un jeune garçon élevé par des parents ou par un instituteur intelligent et consciencieux vous parlera, dès l'âge de six ou sept ans, de la structure toute particulière du scarabée, vous fera remarquer l'usage que fait l'insecte de ses membres et appellera votre attention sur d'autres propriétés qui, jusqu'alors, avaient peut-être échappé à votre attention. Prévenez l'enfant qu'il ne doit s'approcher qu'avec précaution d'animaux qu'il ne connait pas, à la bonne heure ; mais ne lui en inspirez pas un timide effroi.

Le même penchant qui fait errer le jeune garçon dans la campagne et dans les forêts, sur les montagnes et dans les cavernes, le captive aussi bien souvent dans des espaces plus restreints. Il se plait à se créer un petit jardin tout le long de la haie du clos de son père ; une ornière creusée par lui sur le bord d'un ruisseau sert à y conduire l'eau ; une feuille, une écorce d'arbre

ou un rameau confié à la surface de l'eau du ruisseau lui révèle les lois de la natation ; l'enfant aime surtout à employer l'eau dans les diverses occupations auxquelles il se livre volontairement; il y trouve la clarté, la limpidité et le mouvement qui en font à ses yeux, et sans qu'il se l'explique, le miroir de sa jeune âme. L'enfant a compris aussi instinctivement que l'homme doit dominer la matière, et c'est encore l'aspiration vers cette propriété dévolue à l'homme qui fait trouver à l'enfant tant de charmes au maniement de matières souples et flexibles, telles que l'argile, le sable, etc. Peu à peu il arrive à soumettre toutes choses aux fantaisies de sa faculté créatrice; il remue et bêche la terre et la dispose en jardin ; il la creuse en souterrain ou en cave. Il réunit, pour en faire une cabane, des planches, des branches d'arbres, des lattes ou des perches. La neige est tour à tour le ciment pour les murailles de ses constructions ou la matière dont il fait des balles solides. Les pierres brutes, roulées par lui à grands efforts, deviennent des forteresses. Les aspirations de cet âge tendent toutes à unir les objets afin de se les approprier dans leur ensemble. Deux jeunes enfants se rencontrent dans la campagne ou dans un jardin, à peine se sont-ils embrassés que les voilà se consultant pour savoir comment ils emploieront leur activité. Ils se bâtissent une maisonnette avec les bancs, les tables et les siéges qu'ils trouvent à leur portée ; ils placent leur édifice sur une hauteur d'où ils peuvent, d'un seul coup d'œil, embrasser la vallée dans tout son ensemble. De même, l'intelligence de l'homme, confiante dans ses propres forces, se forme le monde qui lui convient et s'approprie le temps, l'espace et les matériaux nécessaires à la construction de tout son édifice.

Que le domaine de l'enfant soit une simple parcelle de cour ou de jardin, un coin dans la maison paternelle ou dans une chambre, qu'il n'ait d'autre espace qui lui appartienne en propre qu'une armoire, une boite ou un buffet, qu'il dispose d'une petite colline, d'un jardin ou d'une maisonnette, il n'en possède pas moins un point, un centre pour le déploiement de son activité, domaine d'autant plus précieux à ses yeux, qu'il se le sera choisi lui-même. S'il est possesseur d'un espace relativement vaste, si les créations qu'il médite sont variées et multipliées, il appelle à son aide ses frères ou ses camarades qui confondent leur génie, leur cœur, leurs efforts avec les siens; l'œuvre individuelle devient alors commune. Parents et éducateurs qui voulez analyser la manifestation, le développement et le fruit de ce besoin d'activité et de production chez l'enfant de cet âge, daignez nous suivre jusque dans cette classe où nous trouverons une réunion de petits garçons de huit, de neuf et de dix ans.

Sur une table étroite et longue nous apercevons d'abord une caisse contenant des morceaux de bois de construction. Ils ont la forme de blocs, de cubes propres à la maçonnerie; chacun d'eux a à peu près le sixième de la grandeur d'un cube de pierre ordinaire. La forme cubique est la plus belle et la plus variée qui puisse être présentée à la puissance créatrice éveillée dans l'enfant. Nous remarquons aussi du sable et de la sciure de bois amoncelés dans un coin de la salle et de plus un tas de mousse fraîchement cueillie par les enfants eux-mêmes, pendant leur promenade du matin. A l'heure où nous pénétrons dans cette salle, le moment de la récréation est venu, et chacun des écoliers se dispose à se livrer à telle

occupation ou à telle autre, selon le goût ou l'aptitude qui domine en lui. Dans un angle assez obscur de la salle, nous voyons s'élever une petite chapelle. Le choix du lieu, la simplicité de l'autel et de la croix qui le surmonte, témoignent hautement de l'intelligence et du sentiment du jeune architecte; c'est l'œuvre d'un enfant à l'humeur facile et paisible. Plus loin, deux jeunes garçons s'emparent d'une chaise sur laquelle ils juxtaposent les plus gros morceaux de bois qu'ils ont pu se procurer; la chaise figure une montagne du haut de laquelle une forteresse domine toute la vallée. Voyons ce que vient d'achever cet autre enfant assis fort paisiblement auprès d'une table : c'est un vert coteau sur le penchant duquel nous apercevons les ruines d'un château. Plus loin, nous voyons s'élever en peu d'instants un village tout entier. Mais voici que chacun d'eux a achevé son œuvre et regarde avec curiosité celle de ses voisins. Tout à coup une même pensée, un même désir surgit de toutes parts, et chacun de se dire : « Pourquoi ne réunirions-nous pas tout cela? Nos différentes constructions cessant d'être isolées formeraient un ensemble enchanteur. » Un instant a suffi pour rendre ce désir général et pour le voir se réaliser ; aussitôt des chemins plantés d'arbres relient le château au village, le village à la forteresse et la forteresse à la chapelle. L'espace laissé entre eux se comble par des prairies et des ruisseaux.

Si nous allons retrouver ces enfants à la récréation suivante, nous les verrons traduisant leur faculté créatrice et leurs sentiments de bien d'autres manières encore. Quelques-uns d'entre eux figurent, au moyen de l'argile, un paysage; d'autres, avec des cartes se bâtissent des maisons pourvues de

portes et de fenêtres, ou construisent de petits bateaux avec des coquilles de noix. Le désir de réunir, de rassembler en un tout leurs différentes créations est, de nouveau, aussitôt réalisé qu'exprimé. La maison est transportée sur le coteau; le bateau vogue sur le petit lac que l'on aperçoit au bas du vallon, tandis que le plus jeune de tous ces enfants apporte en triomphe un berger et des moutons et les pose dans la prairie que baigne le lac.

Descendons dans la campagne. Quel est ce tumulte? Pourquoi ces cris de joie? Là, des enfants, un peu plus âgés que ceux que nous avons vus tout à l'heure, sont groupés auprès d'un ruisseau; ils ont creusé des canaux, bâti des écluses, élevé des ponts, construit des ports, des bastions et des moulins. Chacun d'eux a exécuté sa pensée sans s'occuper de ce que faisait son voisin. Le moment de jouir de ses œuvres est venu; une difficulté grande surgit : un vaisseau lancé à pleines voiles sur le cours de l'eau, voit sa marche entravée par les différentes constructions qui lui barrent le passage. Chacun des constructeurs établit et défend son bon droit contre les réclamations et les exigences de son voisin. La paix est troublée; la jeune population s'est émue. Que faire pour rétablir l'harmonie, le bon accord parmi tous ces enfants? Un traité en bonne et due forme est proposé, et accepté par tous. Les différents ouvrages sont reliés, quelques-uns modifiés ou sacrifiés même aux besoins généraux. Le vaisseau est lancé de nouveau, et cette fois il atteint sans encombre l'extrémité du canal.

De ces jeux commencés et terminés avec sagacité, réflexion

et sentiment, il nous est permis de conclure que les enfants, que nous venons de voir s'y livrer, sont à cette heure des écoliers studieux, réfléchis, honnêtes, aptes déjà à bien des travaux, et qu'ils seront un jour des hommes de cœur et d'intelligence, utiles à leur famille et à l'humanité.

Il est d'une importance capitale de laisser au jeune garçon le soin spécial d'un petit jardin qui lui appartienne en propre. C'est le meilleur moyen de lui apprendre comment les plantes se développent simultanément d'après les lois qui leur sont particulières, quels sont les soins qu'elles réclament, et les fruits qu'elles lui donnent en retour de ses peines. Le désir qu'il a de voir s'épanouir les fleurs qu'il a semées, l'excite à connaître la nature des soins qu'elles exigent; il s'identifie avec elles; son amour pour elles croît en proportion des fatigues qu'elles lui coûtent; il lui semble que c'est pour lui qu'elles se développent et fleurissent, et son cœur s'épanouit comme elles. A défaut de jardin, donnez au jeune garçon quelques plantes à élever en caisses ou en pots. Il n'est pas besoin de fleurs rares ou recherchées; les plantes les plus ordinaires, pourvu qu'elles soient abondamment pourvues de feuilles et de fleurs, ne lui donneront pas moins de joie. Qu'on ne s'y trompe pas, la culture des fleurs exerce une influence heureuse sur la vie intérieure de l'enfant. Outre les résultats avantageux dont nous avons déjà parlé, cette occupation l'amène insensiblement au désir d'avoir des notions exactes sur les êtres vivants et sur toute la création. Les scarabées, les papillons, les oiseaux deviennent ensuite les objets de ses investigations, parce que ce sont eux surtout qui se rapprochent le plus volontiers des fleurs.

Tous les jeux et toutes les occupations de l'enfant sont loin d'être irréprochables; souvent au contraire ils révèlent des instincts et des penchants mauvais. Il est vrai de dire que le jeu de l'enfant de cet âge est en quelque sorte le reflet de sa vie intérieure, et que par les prédilections qu'il apporte dans ses amusements, il permet de préjuger ce qu'il deviendra plus tard. Dans les jeux qui réclament de lui la plus forte dose d'activité, ce n'est pas seulement la force physique, mais encore la force intellectuelle qui reçoit un aliment vivifiant; on pourrait même ajouter, qu'à tout considérer, c'est peut-être l'intelligence qui en tire le plus grand et le plus réel profit. Qui de nous, s'approchant d'un cercle d'enfants qui jouent en toute liberté, n'est frappé de l'esprit de justice, de modération, de vérité, de fidélité et de rigide impartialité qui règne parmi eux? Nous y découvrons, par un examen plus minutieux, la protection, la bienveillance, l'appui donné aux faibles, l'encouragement aux plus timides et le germe des vertus sublimes du courage, de la patience, de la résolution, du sacrifice de soi-même qui font les héros et les saints.

Dans quelque lieu que soit l'enfant, il sait toujours s'y ménager un espace particulier pour jouer avec ses camarades et ces jeux en commun produisent les fruits les plus utiles à la société elle-même. C'est par eux que se manifeste le sentiment de la communauté, de ses lois et de ses exigences. Le petit garçon cherche à se mirer et à se sentir lui-même dans ses camarades, à se mesurer avec eux, à se reconnaître et à se retrouver par eux; ainsi ces jeux agissent inévitablement sur la vie de l'homme, en éveillant et nourrissant en lui les vertus morales et civiques.

Mais parfois la saison ou d'autres circonstances ne permettent pas au petit garçon libre des devoirs domestiques ou libre de ceux de l'école, d'exercer et de développer ses forces en plein air; il ne faut pourtant à aucun prix qu'il reste inactif; on aura donc soin de lui fournir les occupations manuelles que permet la maison ou la chambre, on l'emploiera à des travaux mécaniques, à la confection d'objets en papier, en carton, ou autres, afin — ce qui est si important — d'entretenir toujours son activité physique.

Pourtant, il y a encore dans l'homme une aspiration, un désir, une exigence de l'âme que ne satisfont ni les occupations manuelles, ni le déploiement de toute son activité; il attend autre chose de l'éducation. Le présent, quelque riche qu'il soit, ne lui suffit pas. Par le fait même que le présent se révèle à lui, il a l'idée confuse d'un passé. Il veut connaître le principe antérieur, la cause primitive de ce qui existe. Il désire entendre narrer les événements du passé et s'initier aux temps écoulés. Qui de nous ne se ressouvient des impressions qu'il a éprouvées à la vue d'anciennes murailles, de vieilles tours en ruines, de vieux bâtiments, de pierres tumulaires ou de colonnes élevées sur des hauteurs? Qui ne se ressouvient d'avoir eu à cet âge le désir très-vif de trouver le moyen d'entendre par d'autres le récit de l'origine, des vicissitudes, en un mot l'historique de ces objets qui parlaient si haut à notre âme? Qui de nous n'a éprouvé un vague désir de les entendre eux-mêmes nous raconter leur histoire? Et qui mieux que les parents peut donner à l'enfant cette satisfaction à l'égard des êtres et des choses qui l'ont précédé dans la vie? Ce désir d'entendre ces sortes de récits, développant et

entretenant son aspiration vers la connaissance de toutes choses, le fait s'attacher aux narrateurs, aux conteurs et plus tard aux historiens. Ce désir de la reproduction des choses par lé récit est tel chez l'enfant, que lorsqu'il ne le voit pas satisfaire par ceux qui l'entourent, il s'efforce de se contenter lui-même à ses heures de récréation, mais surtout vers le soir, par les ressources dont son âge dispose. Qui n'a vu et remarqué avec intérêt la manière dont s'organisait un cercle de jeunes enfants autour de celui d'entre eux que sa mémoire et sa richesse d'imagination avaient tout naturellement désigné pour le narrateur de la petite bande? Qui n'a été frappé de l'attention soutenue qu'il commandait, lorsque son récit répondait aux aspirations intimes et aux sentiments instinctifs de son jeune auditoire?

Mais le présent dans lequel vit l'enfant contient lui-même bien des choses qu'il tente vainement de s'expliquer. Il désirerait recevoir les explications qui lui manquent, de la voix même de cet assemblage de choses dont son âme pressent l'existence intérieure. De la difficulté, et souvent de l'impossibilité de satisfaire ce désir des jeunes garçons, naît en lui l'idée de ces fables et de ces contes de fées qui donnent aux objets muets l'intelligence et la parole; la fable les restreignant toutefois dans les bornes des conditions humaines, et les contes de fées leur donnant une extension au delà des limites fixées à l'esprit humain. On a pu remarquer souvent combien de tels récits trouvés dans l'imagination même de l'enfant qui manifestait ainsi, à son propre insu, les sentiments secrets de son âme, avaient de charmes pour ceux de ses camarades qui l'écoutaient; car l'enfant aime à entendre raconter par d'autres

que lui-même ce qu'il sent en lui, ce qui vit en lui et qu'il ne saurait exprimer faute de paroles. Le charme et le transport qui pénètrent le cœur de l'enfant, quand il commence à éprouver le sentiment de la joie et du plaisir, quand il sent en lui l'éveil de la force, quand il voit briller le printemps, toutes ces impressions lui font chercher des paroles qu'il regrette de ne pas trouver. C'est alors que son impuissance à parler lui inspire le chant. Comme il aime à chanter, l'enfant de cet âge! Il se sent vraiment vivre en chantant. N'est-ce pas le sentiment de sa force croissante qui tire du fond de son gosier ces chansons dont retentissent les montagnes et les vallons, lorsqu'il les parcourt de son pied léger?

C'est le désir de se connaître qui fait que parfois l'enfant s'arrête près d'une eau claire et tranquille; c'est l'être spirituel de sa propre âme qu'il veut voir s'y réfléchir. Le jeu est pour son âme ce que lui sont l'eau du ruisseau et celle de la mer, l'air pur et l'horizon serein vu du sommet des montagnes. Le jeu est aussi pour lui le miroir de la lutte qui l'attend dans la vie, et c'est pour s'aguerrir contre les périls de cette lutte, qu'il cherche déjà, dans les jeux de cet âge, les obstacles et les difficultés.

De cet attrait de l'enfant pour la connaissance des choses anciennes qui lui apprennent le passé, de ce besoin qui lui fait traduire par le chant les douces et fortes impressions qui pénètrent son âme, concluons donc que la plupart des manifestations extérieures du jeune garçon ne sont que le reflet des sentiments et des aspirations de son être intellectuel, de sa vie intérieure. Il serait à désirer que les parents prissent

en considération ces manifestations symboliques, qu'ils y trouvassent un lien nouveau et vivifiant par lequel leur vie serait unie à celle de leurs enfants ; enfin, qu'ils y vissent une trame de la vie nouvelle entre le présent et l'avenir de leur commune vie.

Voilà dans toute son intégrité la vie du jeune garçon de cet âge. Si ce pressentiment de la pureté de la vie intérieure et extérieure qui s'éveille en lui, est habilement ménagé et développé selon la loi divine, si l'enfant reçoit une éducation appropriée à sa nature et à son être, correspondant à toute la beauté et à la plénitude de sa vie, nous le verrons devenir bon fils, écolier actif et laborieux, camarade fraternel, généreux. Mais, disons aussi que malheureusement le contraire n'a que trop souvent lieu. Toute éducation qui n'a pas eu le principe et le but que nous venons d'indiquer à traits rapides, ne produit que l'égoïsme, l'arrogance, la mollesse, la paresse physique et morale, la sensualité et la gourmandise, la vanité et la présomption, l'injustice et la jalousie, les sentiments contraires à la piété filiale et à la fraternité, la légèreté et la frivolité, l'aversion et l'éloignement du jeu, la désobéissance, enfin l'oubli de Dieu. Si nous cherchons la source de tous ces malheureux défauts et de tant d'autres encore qui se manifestent dans la vie de l'enfant, nous la trouvons dans la négligence apportée au développement des diverses parties de l'être originel de l'homme, et ensuite dans le malheur que l'on eut, aux premiers degrés de son développement, de détourner ses facultés, ses forces et ses aspirations de leur voie naturelle et de contrarier leur plein épanouissement.

Toutes les dispositions de l'homme aux défauts et aux vices proviennent trop souvent de la direction fausse donnée aux deux conditions spéciales de l'homme, à sa nature et à son être. Il est de l'essence de l'homme d'avoir la bonne qualité opposée à son défaut; seulement elle est parfois comprimée, déplacée, en d'autres termes, mal comprise et mal dirigée. Le seul et infaillible moyen d'éviter ou de détruire toute propension aux défauts, à la méchanceté, au vice, est de chercher et de trouver le côté de l'homme originellement bon, dans la perturbation duquel, tel ou tel défaut a pu prendre sa source, afin d'y appliquer les remèdes propres à une complète guérison. Il faut aussi, pour éloigner cette propension au mal, que l'homme lui livre des combats opiniâtres, qu'il sache vaincre les mauvaises habitudes sans jamais s'en prendre au mal soi-disant originel dans son être; l'homme aime instinctivement le bien et le préfère au mal, dès qu'il est arrivé à connaître l'un et l'autre.

Il est incontestable que si nous voyons aujourd'hui si peu de piété filiale, si peu de bienveillance générale et si peu de fraternité et de religion, et par contre tant d'égoïsme, de malveillance et de rudesse chez le jeune garçon, la faute en est à la négligence des parents à éveiller et à cultiver de bonne heure le sentiment de communion entre eux et leurs enfants.

Veut-on reconquérir ces sentiments de piété filiale et fraternelle, cette générosité, ce précieux esprit de support entre camarades et condisciples dont l'on déplore si amèrement l'absence dans les familles, que l'on reprenne et que l'on cul-

tive, mais avec les plus grands soins et d'extrêmes précautions, le sentiment intime de communion, si toutefois il existe encore chez l'enfant.

Une autre source de défauts chez l'enfant est la précipitation, l'inattention, la légèreté, en un mot, l'imprudence avec laquelle nous agissons à son égard, quand nous lui représentons comme de réelles fautes les conséquences, fâcheuses il est vrai, de certaines de ses actions auxquelles l'avait porté cette disposition toute naturelle à employer toutes choses au profit de son activité. Nous confondons ainsi l'action que lui a fait commettre son inexpérience avec ses suites inévitables. C'est ainsi qu'un jeune garçon, que n'animait aucun sentiment mauvais, trouvait un jour grand plaisir à saupoudrer de plâtre moulu la perruque d'un oncle qu'il aimait tendrement. Était-il répréhensible? Évidemment non, car il ignorait que la chaux put nuire aux cheveux de la perruque. Un autre enfant, trouvant dans un grand vase plein d'eau des plats en porcelaine creux et ronds, découvrit par hasard que ces plats, en retombant retournés sur la surface de l'eau, rendaient un son assez éclatant par le mouvement rapide qui leur était imprimé. Cette découverte le réjouit; il recommença souvent l'expérience, s'en rapportant à la quantité d'eau contenue dans le vase pour éviter tout accident. Tout alla bien pendant quelque temps; l'enfant s'aperçut bientôt que l'effet que produisait le plat en tombant dans l'eau s'augmentait en raison de la hauteur d'où il le laissait choir; mais hélas! le plat, lancé de fort haut cette fois, s'en vint tomber horizontalement sur la surface de l'eau, et l'air, comprimé violemment entre le creux du plat et l'eau ne pouvant s'échapper d'aucune part,

imprima au plat un choc qui le brisa en deux parties égales. Le jeune physicien, qui s'instruisait ainsi par sa propre expérience, demeura tout stupéfait à la vue du résultat si triste et si peu prévu de ce jeu qui l'amusait tant. L'enfant n'est pas plus prudent dans toutes les manifestations si nombreuses et si diverses de sa vie intérieure. Citons encore un jeune garçon qui jetait des pierres dans la direction d'une petite fenêtre appartenant à une maison voisine avec l'intention bien arrêtée d'atteindre au but, sans réfléchir que s'il réussissait, il briserait infailliblement la vitre. C'est ce qui arriva. L'enfant alors demeura comme pétrifié à la vue de son méfait. Un autre enfant, d'une nature bonne et qui aimait et soignait volontiers les pigeons, conçut un jour l'idée de viser sur ceux d'une basse-cour voisine de sa demeure; il ne réfléchissait certes pas non plus que, si la balle atteignait un de ces pigeons, il l'abattrait nécessairement et priverait peut-être ainsi toute une couvée des soins d'une mère. Il tira, la balle alla tuer un pigeon; un beau couple de ces oiseaux fut désuni, et de petites créatures restèrent privées de la mère qui les réchauffait et les nourrissait.

C'est souvent, on ne saurait le méconnaître, l'homme, l'éducateur même qui a rendu l'enfant méchant et vicieux en lui attribuant une intention mauvaise dans des actions dont les suites furent déplorables, mais qu'il n'avait commises que par ignorance de leur véritable portée, par imprévoyance, irréflexion ou manque de jugement. Malheureusement, des éducateurs peu indulgents ne voient dans les enfants que de malicieux et indiscrets petits démons se livrant à tous actes répréhensibles qui, pour des hommes plus sages, se réduisent à des

plaisanteries poussées un peu à l'extrême par l'unique mais impérieux besoin de s'amuser.

Cette inutile et injuste rigueur des éducateurs à l'égard de l'enfant est d'autant plus fâcheuse, qu'elle lui suggère des idées regrettables et lui inspire le mal, le rendant ainsi mauvais de fait sinon de volonté, l'anéantissant intellectuellement, et le frustrant de la vie intérieure par laquelle seule il reconnait qu'il ne tient la vie ni de lui ni par lui, et qu'il ne peut se la donner à lui-même.

D'autres enfants semblent au premier abord avoir de grands défauts. Ces défauts ne sont que le résultat de leur ignorance des rapports extérieurs de la vie, et n'empêchent pas les enfants d'avoir le vif désir de devenir bons et vertueux. Malheureusement ils sont exposés à devenir mauvais, précisément parce que non-seulement on n'aura pas reconnu en eux, mais qu'on leur aura même dénié ce penchant qui, bien dirigé, en eut fait les hommes les plus vertueux. Souvent les enfants sont punis aussi pour des fautes qui ne leur ont été inspirées que par leurs parents et leurs éducateurs, ou que les réprimandes et les châtiments seuls leur ont fait commettre.

Nous l'avons dit déjà : tout ce que fait l'homme à cette époque de sa vie témoigne d'un sens profond et revêt un caractère général. L'enfant cherche l'unité dans chaque être et dans chaque chose ; il veut se retrouver lui-même dans toutes choses et par le moyen de toutes choses. Un désir, inexplicable pour lui, le pousse surtout vers les choses de la nature qui se dérobent à lui ; car un pressentiment secret l'avertit que

ce qui peut satisfaire son âme ne se montre ni ouvertement, ni même extérieurement; mais qu'il doit le chercher, le découvrir et le mettre au jour. Ce désir est-il négligé à son origine, aussitôt s'évanouit dans l'enfant la sollicitude qui l'eût poussé à découvrir et à conserver par lui-même l'aliment que sollicitait son âme; car l'enfant quelque faible et quelque inconscient qu'il soit encore au milieu de toutes ses aspirations, pressent en toutes choses l'unité qui est leur principe nécessaire, en un mot, Dieu. Mais non pas le Dieu tel que le lui représente un esprit purement humain, mais tel que le pressent son cœur, son âme, tel qu'il le reconnait en tant que vérité, tel qu'il veut l'adorer. Parvenu à l'âge mûr, l'homme éprouvera encore une certaine satisfaction à s'avouer qu'il pressentit vaguement Dieu et sut le trouver, après toutefois s'être trouvé d'abord lui-même.

Telles sont les manifestations spontanées de la vie de l'enfant à l'âge où il devient écolier. Mais qu'est-ce donc que l'école?

IV

L'école.

L'école a pour but de faire connaître au jeune garçon l'essence, l'intérieur des choses et leur rapport entre elles, leur rapport avec l'homme, avec l'écolier, afin de lui montrer le principe vivifiant de toutes choses et leur rapport avec Dieu. Le but de l'enseignement est de rapporter à Dieu l'unité et les diverses conditions de toutes choses, pour que l'homme puisse agir dans la vie selon les lois de Dieu. La voie pour y parvenir, c'est l'enseignement ou l'instruction.

L'école, l'enseignement, présente à l'écolier une certaine similitude entre le monde extérieur et lui-même apparu dans ce monde, et néanmoins lui montre le monde extérieur comme une chose qui lui est tout opposée, tout étrangère et

en contraste complet avec lui. Plus tard, l'école lui fera distinguer les rapports individuels des choses entre elles et lui démontrera leur communauté intellectuelle. La connaissance des choses amènera l'écolier à la compréhension de leur valeur intellectuelle. L'enfant arrive ainsi à pénétrer l'intérieur des choses par le moyen de leur aspect extérieur, action qui correspond à celle de sa sortie de la maison paternelle pour entrer à l'école. Nous ne donnons pas à cet enseignement le nom d'école parce qu'il dispose l'enfant à s'approprier une quantité plus ou moins grande de choses extérieurement variées, mais parce qu'il est le souffle intellectuel qui anime toutes choses aux yeux de l'homme.

Que tous ceux auxquels incombent la conduite, la direction et l'établissement des écoles, réfléchissent bien à cette vérité et en fassent pratiquement tout le cas qu'elle mérite.

L'école doit avoir une connaissance réelle d'elle-même, une connaissance exacte du monde extérieur et du jeune garçon ; elle doit posséder la connaissance de leur être afin d'opérer l'union entre eux ; elle doit pouvoir se poser en arbitre entre eux, leur donner à chacun le langage, le mode d'expression et l'intelligence réciproque. L'action de l'école est capitale, et le résultat qu'elle amène, majeur. Voilà pourquoi on appelle celui qui professe cet art supérieur *maître*, et c'est parce qu'il enseigne à l'enfant la manière de retrouver l'unité qui règne en toutes choses, qu'on l'appelle *maître d'école*.

L'aspiration vers cette connaissance de l'intérieur des choses, la foi, la confiance qu'a l'écolier dans le maître qui doit la lui

donner, forment dès lors un lien invisible mais heureux entre eux. Ce pressentiment, cette foi, cette espérance qui attachaient jadis l'enfant à son maître, étaient le moyen puissant dont se servaient les anciens maîtres d'école pour répondre aux exigences de la vie intérieure de l'enfant. Ils obtenaient bien plus des écoliers que n'en obtiennent aujourd'hui leurs successeurs qui, faisant apprendre à leurs élèves une quantité de choses, négligent de les leur montrer dans leur unité intellectuelle et intérieure.

Que l'on n'objecte pas que, si l'école a vraiment un but si noble, si élevé, si son importance consiste surtout en ce qu'elle est l'image de l'intellectuel et de l'intérieur des choses, que l'on n'objecte pas, disons-nous, que son aspect extérieur le révèle peu au dehors, soit que le tailleur, devenu maître d'école, s'asseye sur la table comme sur un trône, tandis que ses élèves l'entourent en récitant ou chantant l'alphabet, soit que le bûcheron, retiré dans sa cabane tout enfumée, explique le catéchisme aux enfants. Qu'importe la simplicité ou la vulgarité de cette mise en scène? N'y a-t-il pas dans cette sombre cabane du bûcheron, dans cette modeste chambre de tailleur, un souffle qui l'anime et la vivifie? Oh oui! car comment expliquer autrement qu'il soit permis à l'aveugle de montrer le chemin au paralytique, et au boiteux de rendre à l'infirme l'usage de ses jambes? Ce souffle n'est autre que le pressentiment, la foi, l'espérance de l'enfant qui attend du maître d'école le moyen d'unir intimement ce qui est séparé extérieurement, de rendre la vie aux choses qui en paraissent privées, et enfin de donner une détermination vraie à tout ce qui existe.

Quelque obscur ou vague que soit ce pressentiment, c'est par lui seul que peut agir efficacement le maître d'école sur l'esprit de l'écolier; ce pressentiment est le souffle d'air vivifiant qui change en aliments substantiels pour l'esprit et le cœur de l'écolier, les pierres mêmes que son maître lui présente comme nourriture; c'est encore ce souffle vivifiant qui anime jusqu'aux murs sombres et enfumés du local où se tient l'école, et fait chérir celle-ci par l'écolier.

L'esprit de l'école, le souffle qui l'anime ne vient pas du dehors. Quelque matériellement aérés que soient les lieux affectés aux écoles, ils ne le sont vraiment que pour autant qu'y règne la vie intellectuelle, le souffle réel de la vie. Des classes spacieuses et aérées sont certes précieuses aux yeux du maître et des écoliers; mais ces conditions ne suffisent pas, il faut, comme nous venons de le dire, que ces classes soient intellectuellement vivifiées et aérées.

Ces dispositions de l'enfant à l'égard du maître prédisposent à des œuvres capitales dans l'école telle que nous l'avons esquissée; car l'enfant y entre, persuadé qu'il y apprendra des choses qu'il ne pourrait apprendre ailleurs; que là seulement, il trouvera la nourriture que réclame l'esprit, et qu'il y recevra les aliments qui exciteront et satisferont de plus en plus sa faim et sa soif intellectuelles.

La foi en son instituteur fait que l'écolier trouve dans le langage et dans l'enseignement de celui-ci le sens intellectuel qui peut ne pas s'y trouver toujours; la faculté digestive de l'intelligence de l'enfant, bien exercée et développée, l'amè-

nera ainsi à trouver un aliment nutritif jusque dans les morceaux de bois ou dans les brins de paille présentés à son observation. Or, si aux yeux de cet enfant animé par la foi et la confiance, le tailleur, le bûcheron ou le tisserand disparait pour n'être plus à ses yeux que le maitre d'école, quel prestige n'exerceront pas sur lui le pédagogue du village et ceux des villes?



Qu'un bon écolier s'interroge et se demande quel sentiment il éprouvait à son entrée à l'école, il s'avouera indubitablement qu'il lui semblait pénétrer dans un monde intellectuel supérieur à celui dans lequel il vivait auparavant. S'il en était autrement, comment nous expliquerions-nous que parfois un enfant récemment entré à l'école pût consacrer plus d'un quart d'heure chaque jour, pendant une semaine entière, à méditer sans fatigue ni peine sur le sens profond d'un texte de sermon entendu à l'office du dimanche? Et comment se ferait-il qu'un de ces cantiques parlant si haut à l'imagination de l'écolier, chanté par lui chaque jour à l'école, se représentât à sa mémoire plus tard au milieu des épreuves et des tempêtes de la vie, et qu'en se le rappelant l'enfant devenu homme s'y rattachât comme le naufragé au rocher?



Qu'on ne nous objecte pas non plus ici la malice ou la méchanceté de l'écolier ; c'est précisément à cause de l'action, de la puissance intellectuelle et supérieure de l'école, du but auquel elle aspire, à cause de la nourriture qu'elle prodigue, que l'enfant se sent plus libre et d'esprit et de corps. Le bon écolier n'est ni obstiné, ni paresseux, mais dispos et actif. C'est pourquoi, tout confiant dans ses joyeuses dispositions

intérieures, il agit parfois sans soupçonner les conséquences fâcheuses que peut avoir, pour les objets extérieurs, la liberté qu'il accorde aux élans de son âme.

Il n'est pas vrai de dire que la puissance humaine qui agit intérieurement, animant et unissant toutes choses (puissance intensitive) s'accroisse avec les années et la formation de l'homme ; cette force décroit, tandis que s'accroit la puissance qui s'étend au dehors et crée la variété des formes (l'extensitive).

Malheureusement, le sentiment et la connaissance que l'homme a de cette dernière force, détruit aisément et souvent en lui la connaissance de la première. Il en résulte une sorte de confusion entre ces deux forces dans l'être et ses manifestations, qui conduit à de grandes erreurs dans l'école comme dans la direction donnée à l'enfant, et enlève à la vie son principe vrai.

C'est parce que nous nous confions trop peu à la force intérieure qui agit dans l'enfant, qu'elle produit si peu de chose ; le fait seul de ne pas user de cette force la déprime ou la réduit à rien. Parfois aussi, nous nous jouons de cette force intérieure survenue dans l'enfant ; nous agissons avec elle comme on agirait avec l'aimant que l'on poserait ou que l'on suspendrait sans lui faire porter ou soutenir rien, ou bien des propriétés duquel on se servirait pour des jeux insignifiants. Dans les deux cas, la force de cet aimant s'amoindrirait ou se perdrait ; ou si plus tard elle reparaissait, ce serait pour demeurer sans effet ; de même l'enfant dans lequel on négli-

gea la puissance intérieure, ne nous apparaît plus que comme un infirme moral, dès que nous voulons faire porter quelque poids à son intelligence.

Pour juger bien de l'importance de cette puissance vivifiante chez l'enfant, n'oublions pas cette parole d'un Allemand fameux : « Il y a une distance plus grande d'un nourrisson à » un jeune enfant qui parle, que d'un écolier à Newton. »

Si la distance à franchir entre le degré de l'enfant et celui de l'écolier est plus grande encore, il s'ensuit que la force chez ce dernier doit être aussi relativement plus grande. Plus tard, l'attention que nous accordons à l'extension, à la diversité, à la connaisance de l'homme qui crée, formule et produit (son extensivité), affaiblit et dissipe peu à peu l'impression que nous éprouvâmes d'abord en observant l'unité, l'animation intérieure (intensivité) de la puissance humaine.

L'école est donc constituée, ne l'oublions jamais, par cet esprit vivifiant qui établit l'union entre les choses individuelles, et anime l'individualité aussi bien que la totalité. La séparation ou le démembrement des choses individuelles en elles-mêmes est chose opposée à l'école bien comprise.

C'est parce que cette vérité est souvent oubliée ou méconnue, que nous avons aujourd'hui tant de professeurs et si peu de maîtres d'école, tant de dispositions à l'instruction et si peu de dispositions à l'école.

C'est aussi parce que l'on ne s'explique pas nettement ce

qu'est ce souffle vivifiant qui anime l'école, qu'on ne s'attache ni à connaître, ni à apprécier le maître d'école si digne d'estime malgré la simplicité de ses attributions, et qu'on en voit de plus en plus disparaître le type primitif et vrai.

Nous trouvons ici encore la confirmation de ce que nous constatons si souvent dans la vie, c'est-à-dire que le plus noble et le plus précieux bien est perdu pour l'homme quand il ignore qu'il le possède. L'aspiration, l'espérance et la foi de l'enfant lui font certes comprendre la valeur de l'école, mais il est donné aussi à la conscience qu'en a l'enfant, à sa pénétration et à sa spontanéité, de s'y manifester entièrement et complétement; car l'homme est destiné à agir et à se manifester toujours avec conscience, liberté et spontanéité.

On verra plus loin ce que doit être l'école par rapport à l'enseignement et comment elle doit instruire l'écolier de l'objet lui-même; tout autre enseignement serait stérile, il n'aurait aucune action ni sur l'esprit, ni sur le cœur de l'enfant.

Ce qui précède nous parait suffisamment répondre aux questions : Faut-il des écoles? Pourquoi faut-il des écoles? Que faut-il qu'elles soient?

Par l'école nous deviendrons des êtres pensants, conscients et raisonnables, agissant avec intelligence, manifestant par l'emploi de notre force intérieure, don de Dieu, l'action divine qui est en nous; nous n'oublierons pas que tout ce qui est terrestre a aussi d'incontestables droits; nous croitrons en sagesse et en raison pour les choses humaines et divines,

devant les hommes et devant Dieu; nous nous rappellerons que nous devons vivre toujours en union avec Celui qui est notre Père, que nous et toutes les choses terrestres sommes un temple du Dieu vivant, et que nous devons devenir parfaits comme notre Père qui est aux Cieux. C'est à ce but que doit nous mener l'école, c'est là sa raison d'être.

Qu'enseignera l'école ? De quoi y instruira-t-on le jeune garçon ? Ces questions ne doivent être résolues ici que sous le point de vue des connaissances qu'exige l'enfant parvenu à ce degré, connaissances exigées par toutes les manifestations mêmes de l'homme en tant que jeune garçon. Voyons donc ce que sont ces connaissances.

L'enfant devenu jeune garçon montre au dehors la vive conviction de porter en lui un être intellectuel qui lui est propre, et révèle le vague pressentiment qu'il a de l'origine et des conditions de cet être provenu et dépendant d'un être bien plus élevé, dont toutes choses proviennent et dépendent. Toute la vie du jeune garçon révèle le sentiment qu'il a de ce souffle vivifiant, animant toutes choses et les enveloppant invisiblement d'une manière aussi complète que l'eau entoure le poisson et que l'air entoure l'homme et toute la création. Le jeune écolier nous apparait pressentant son être spirituel, pressentant Dieu et l'être de toutes choses; il nous apparait avec le désir d'approfondir et de s'expliquer de plus en plus ces pressentiments. Il aborde le monde extérieur qui lui est opposé, avec le désir et la foi qu'un esprit intellectuel semblable à celui qu'il sent en lui, domine aussi sur le monde extérieur. Il veut que ce monde extérieur en soit convaincu

comme il l'est lui-même, et il éprouve le désir sans cesse renaissant de connaître pour se l'approprier l'esprit qui vivifie tout. Le monde extérieur apparaît au jeune garçon sous un double point de vue : d'abord comme étant produit et ordonné par la puissance de l'homme, par la volonté de l'homme et suivant un modèle humain, ensuite comme étant produit et ordonné par la toute-puissance qui agit dans la nature.

Entre le monde extérieur formulé par un corps et le monde intellectuel, — le monde intérieur, celui de l'âme, — apparaît la parole qui, après avoir semblé à l'enfant ne faire qu'une chose avec ces deux mondes, s'en est plus tard séparée distinctement, pour redevenir ensuite le lien qui les unit.

C'est ainsi que l'âme, la nature, et la parole qui sert à les relier l'une à l'autre, sont les pôles de la vie du jeune garçon, comme elles furent, d'après le témoignage des livres saints, les pôles du genre humain au premier degré de sa majorité. C'est aussi en les envisageant de cette manière que l'enseignement de l'école conduira l'enfant d'abord à la connaissance de lui-même dans toutes ses conditions, ensuite à la connaissance de Dieu, principe, source éternelle de son être et de l'être de toutes choses, enfin à la connaissance du monde extérieur provenant de l'esprit de Dieu, et ne subsistant que par ce même esprit. Grâce à l'enseignement de l'école, l'enfant apprendra à vivre d'une manière harmonique avec cette connaissance triple quoique une en elle-même, qui doit l'amener du désir à la volonté arrêtée de remplir sa vocation, et le guider ainsi vers toute la perfection compatible avec sa vie terrestre.

V

La religion.

Le désir que nourrit l'homme d'élever son être intellectuel jusqu'à la connaissance de Dieu, afin d'établir avec cet Être suprême une union consciente et de lui rapporter toutes les actions de sa vie, s'appelle Religion.

La Religion est la vie, la fixité donnée à ce pressentiment de l'homme, que l'être intellectuel de son âme, de son esprit, de ses sentiments provient de Dieu; c'est la proclamation des propriétés de l'âme, de l'esprit et des sentiments de l'homme créé par Dieu; c'est la proclamation de l'être de Dieu et celle de l'action de Dieu dans l'homme; la proclamation du rapport de Dieu envers les hommes tel qu'il se manifeste dans

l'âme de chacun de nous, et comme il se révèle dans la vie et dans l'histoire du développement de l'humanité, tel enfin que nous le montre l'Écriture sainte; c'est la connaissance des devoirs de l'homme et celle de l'obligation qui lui est imposée de manifester la source divine dont il provient; c'est la faculté donnée à tout individu de réaliser le désir qui lui est naturel de vivre en union avec Dieu, et de rallumer ce désir quand il l'a laissé s'éteindre dans son âme.

Pour que l'enseignement religieux, dont l'importance surpasse celle de toutes les sciences, produise de si bons fruits et ait une action aussi effective sur la vie, il faut nécessairement qu'il rencontre dans l'âme humaine cet instinct religieux, indéterminé, vague et inconscient, qui est le principe de tout sentiment religieux positif. S'il était possible de trouver un homme dépourvu du sentiment religieux, il serait impossible d'insinuer dans son cœur la Religion. Qu'ils y songent bien, ces parents insensés qui laissent arriver leurs enfants à l'âge d'écolier, sans avoir donné le moindre aliment à leurs aspirations religieuses.

Si l'homme reconnaît clairement que son être intellectuel procède de Dieu, qu'originellement il fut uni à Dieu, et qu'il est par là même toujours dépendant de Dieu; s'il se reconnaît en communauté avec Dieu; si de cette dépendance nécessaire et de cette communion dans laquelle il se sent à l'égard de Dieu, il conclut que ce premier être doit nécessairement devenir le but de toutes ses actions, comme il est la source de sa paix intérieure, de ses joies et de son bonheur et l'auteur de son existence, s'il reconnaît vraiment Dieu pour père, s'il

se reconnait enfant de Dieu et s'il rend toute sa vie conforme à cette sublime origine, alors il a vraiment la religion du Christ, la religion de Jésus.

La religion chrétienne, la religion du Christ est le témoignage éternel de la vérité des paroles de Jésus, témoignage de la vérité que proclame Jésus et qui saisit de toutes parts l'homme attentif qui la cherche. Dès qu'il l'a embrassée, il sent que seule elle peut l'élever à la connaissance de l'être individuel, non-seulement de l'homme, mais de toute créature; qu'elle peut seule lui faire découvrir l'infini dans le fini, l'éternel dans le temporel, le céleste dans le terrestre, la vie dans la mort, l'action de Dieu dans l'humanité et dans la nature, et enfin lui révéler que l'être unique, éternel, vivant, Dieu, doit être nécessairement trinitaire. En effet, la religion de Jésus publie Dieu dans son unité comme créateur, conservateur, souverain et père de toutes choses; elle publie l'être complet et parfait provenu de son propre être, son Fils incarné et unique Jésus-Christ; elle publie que Dieu se manifeste diversement dans tout ce qui parait, dans tout ce qui est et agit, et que l'esprit de chaque chose, en tant qu'esprit et vie, est provenu de l'esprit de Dieu, du Dieu unique et vivant. Et de même que nous disons, en donnant à ces paroles une signification intellectuelle, profonde, que l'esprit de paix, d'ordre, de joie et de pureté de telle famille se révèle dans le moindre de ses membres, comme dans la famille tout entière, que l'esprit du père se manifeste dans tous ses enfants et dans toute sa famille, de même que nous disons avec vérité que l'esprit de l'artiste se manifeste dans toutes ses œuvres, comme dans chacune de leurs moindres parties, nous disons

aussi, avec un sentiment de conviction profonde, que l'esprit de Dieu se révèle à nous par de vivants témoignages.

Seule, la religion du Christ conduit aussi non-seulement à la connaissance de l'homme, mais encore à celle de tous les êtres individuels créés par Dieu et fait comprendre à l'homme la vocation et le but des êtres et des choses.

Chaque être individuel, pour atteindre le faîte de sa destinée, doit nécessairement aussi se manifester d'une manière trinitaire, se manifester dans l'unité et par l'unité, dans l'individualité et par l'individualité, dans la multiplicité et par la multiplicité.

Cette vérité est l'unique base de la connaissance de toutes choses ; elle est l'unique pierre de touche de toute action ; elle est la base de tout enseignement. C'est par sa connaissance et sa pénétration que la nature est vraiment reconnue pour ce qu'elle est, le livre de Dieu, la manifestation de Dieu.

C'est par la connaissance de cette vérité que l'élément humain, le langage, toute instruction et tout enseignement, toute science et tout savoir reçoivent leur véritable signification, leur véritable vie ; que la vie devient une unité, que tous ses aspects, toutes ses tendances, toutes ses manifestations sont reconnus comme procédant d'une même cause et tendant à une même fin ; que l'éducation de l'homme reçoit tout son prix ; que la lumière de la vie et, au besoin, la consolation, le secours, l'appui sont assurés à l'homme ; enfin, qu'une origine et un but sont clairement assignés à l'existence.

C'est pourquoi aussi cette vérité de la manifestation trinitaire d'un Dieu unique auquel la religion chrétienne ramène l'homme en esprit et en vérité, est la base, la pierre fondamentale de la religion que les hommes de toutes les zones ont vaguement pressentie.

Chaque homme créé par Dieu, étant conservé par Dieu, doit s'élever jusqu'à la religion de Jésus, jusqu'à la religion chrétienne. C'est pour cette raison que les écoles doivent choisir, entre toutes, la religion du Christ, l'enseigner et la répandre sur toute la terre et y conformer tout l'enseignement.

VI

Importance des études artistiques.

La nature réalise ce que révèle et dit la Religion. La nature confirme ce que nous apprend la contemplation de Dieu. Car la nature, comme tout ce qui existe, enseigne et publie Dieu. Toute existence a son principe et la cause de sa durée en Dieu. Chaque chose, ayant son principe en Dieu, est par là même une unité, comme Dieu est unité en lui-même, et chaque chose, parce qu'elle est unité, révèle que son être est une unité trinitaire. Cette vérité est la base de toute contemplation, de toute connaissance, de toute pénétration de la nature. Il n'est donné qu'au chrétien, à l'homme ayant vraiment le sentiment et le sens chrétien, d'arriver à la connaissance réelle, à la pénétration de la nature. L'homme la connait plus ou moins, selon qu'il est plus ou moins

8

pénétré de la vérité que c'est la puissance divine qui vit et opère en toutes choses, et que chaque chose est soumise comme lui-même à l'esprit de Dieu, que c'est dans cet esprit que toute la nature trouve son existence et sa subsistance, et que par cet esprit seul, lui, l'homme, est en état de découvrir l'être provenu de l'esprit de Dieu dans la plus petite des manifestations comme dans la somme totale de toutes les manifestations de la nature.

Le rapport de la nature à Dieu sera compris par l'homme dès que celui-ci considérera le rapport intellectuel et intime qui existe entre une œuvre d'art et l'artiste qui l'a produite. L'esprit et la vie qui créent et se manifestent, doivent nécessairement imprégner leurs œuvres de leur être et imprimer leur sceau sur toutes les parties de leurs créations. Nécessairement aucune chose ne peut paraitre, devenir visible, ni voir le jour, sans porter en elle l'expression de l'esprit, de la vie et de l'être dont elle provient. Cette observation s'applique également à toutes les œuvres de l'homme, à celles du plus grand artiste ou du plus simple ouvrier, à l'œuvre matérielle ou intellectuelle, à l'œuvre produite par la plus haute ou par la plus faible des puissances humaines, tout comme elle s'applique aux œuvres de Dieu, qui sont la nature et la création de tout être et de toute chose.

C'est par les œuvres d'art surtout, que l'on peut reconnaitre dans tout homme individuel qui les produit, la puissance du sentiment et de la pensée, les lois humaines et leur degré de perfectionnement, comme aussi l'on ne peut reconnaitre et admirer l'esprit créateur de Dieu, qu'au moyen de

ses œuvres. Nous ne nous attachons pas assez à l'étude des œuvres d'art que créent les hommes, et c'est ce qui nous rend si difficile l'étude des œuvres de Dieu. Nous négligeons trop de nous rendre compte du rapport intellectuel et intime qui existe entre les œuvres d'art et l'artiste; nous ne les considérons que sous leur aspect matériel; nous ne voyons pas que, lorsqu'elles sont des œuvres d'art vraiment dignes de ce nom, elles ne sont pas des masques creux, des larves de l'art, mais des manifestations intimes et toutes particulières de l'artiste. Nous voyons d'un œil également froid et indifférent les merveilles de l'art et celles de la nature, parce que nous ne comprenons pas l'esprit qui anime et les unes et les autres.

Or, comme l'œuvre de l'homme — l'œuvre de l'artiste — porte en elle-même l'esprit, le caractère, la vie de celui qui l'a faite, sans que pourtant elle existe au détriment de l'être de son auteur qu'elle relève, loin de le diminuer ou de l'affaiblir, de même l'être et l'esprit de Dieu, quoiqu'étant la source de toutes les existences et la seule cause de leur durée et de leur développement, n'en restent pas moins l'être, l'esprit puissant, indivisible et inaltérable.

De même que dans toute œuvre humaine, dans toute œuvre d'art, il ne se trouve aucune partie matérielle de l'esprit humain de l'artiste qui vit, parle et respire en elle, tandis qu'il vivifie, anime et fait parler les œuvres qu'il crée successivement, sans préjudice pour son esprit et pour son être, de même l'esprit de Dieu se conserve intact dans la nature. L'esprit de Dieu repose, agit et se révèle dans la nature à laquelle il se communique et par laquelle il formule.

Toutefois, la nature n'est pas le corps de Dieu. L'esprit qui est dans l'œuvre de l'art, l'esprit auquel elle doit l'existence, est l'esprit indivisé aussi de l'artiste; et cet esprit qui vit et opère spontanément dans l'œuvre d'art, reste toujours uniquement l'esprit de l'artiste. Il en est de même de l'esprit de Dieu vivant et opérant dans la nature.

La nature n'est pas plus le corps de Dieu qu'elle n'est pour lui une demeure; l'esprit seul de Dieu habite la nature, la porte, la soutient et la conserve. L'esprit de l'artiste, l'esprit humain n'habite, ne porte, ne soutient, ne conserve et ne soigne-t-il pas aussi les œuvres de l'artiste? L'esprit de l'artiste, après avoir animé un bloc de marbre, un fragile morceau de toile ou la parole fugitive qui s'évanouit presqu'aussitôt qu'elle est formulée, leur donnant par le ton, la parole ou la forme une sorte d'immortalité terrestre, ne donne-t-il pas aussi à ses œuvres les soins les plus minutieux? Ne les entoure-t-il pas de sa protection et de tout son amour? Quel homme pourrait méconnaître l'esprit élevé et puissant qui anime les œuvres d'art, et ne pas comparer leur muette prière à celle qui se lit dans les yeux du débile enfant réclamant protection pour sa faiblesse? Ce ne sont là que les œuvres de l'esprit humain; et pourtant l'esprit qui les produisit les protége et les soigne encore, quels que soient l'espace et le temps qui les séparent de leur auteur.

L'artiste agit envers son œuvre, non pas envers une œuvre mécanique à laquelle sa pensée n'a qu'une médiocre part, mais envers celle qu'anime vraiment son esprit, comme agirait un père qui, se séparant d'un fils bien-aimé, lui donne cette

bénédiction paternelle qui doit le protéger et le soutenir dans sa route. L'acheteur de son œuvre n'est pas plus indifférent à un grand artiste que ne le sont à un bon père les compagnons de voyage de son fils ; mais, comme ce père, l'artiste lance sa création dans le monde avec confiance, car son esprit et son cœur l'accompagnent. Son caractère vit et se meut dans les moindres parties de son œuvre, dans chacune de ses lignes comme dans tout leur assemblage. Il espère que son esprit et son caractère qu'il retrouve dans cette œuvre, la protégeront et lui feront rencontrer tels hommes qui recevront dans leur vie propre la vie dont il l'anima, et l'y laisseront agir et produire à leur tour. L'œuvre d'art est indépendante de l'homme, elle ne contient de lui, ni la moindre parcelle de son corps, ni la moindre goutte de son sang, et cependant l'homme l'adopte, la conserve et la protége comme une partie de lui-même ; il éloigne ou cherche à éloigner d'elle pour l'avenir tout ce qui pourrait lui nuire. L'homme est et se sent identifié avec son œuvre ; combien plus Dieu soigne-t-il, soutient-il la nature et écarte-t-il d'elle tout ce qui peut lui être nuisible ; car Dieu est Dieu, et l'homme n'est qu'homme. Toutefois l'artiste quel qu'il soit, restant toujours indépendant de son œuvre, n'en subsisterait pas moins, s'il arrivait que toutes ses œuvres fussent détruites ; il en serait de même pour Dieu, si toute la nature s'anéantissait.

Que les œuvres d'art, produits humains, ou les œuvres de la nature, produits divins, s'anéantissent extérieurement, l'esprit qui résidait, vivait et opérait en elles, n'en continuera pas moins à agir et à se développer avec une activité toujours croissante. Les débris d'une œuvre d'art, fût-ce l'œuvre puis-

sante d'une nation gigantesque, fût-ce l'œuvre colossale de cette puissance encore mal connue, résultant de l'union intime d'une foule d'êtres, travaillant à un but commun, mais que pourtant chacun d'eux regarde et doit regarder comme un but qui lui est assigné particulièrement, ces débris, disons-nous, n'en seraient pas moins pour des races futures, mais affaiblies, le témoignage éloquent et irrécusable de la puissance et de la grandeur des hommes qui les enfantèrent. C'est ainsi que les colossales ruines de montagnes attestent la puissance de l'esprit de Dieu. L'homme, sentant aussi en lui la force et l'esprit provenant de la force et de l'esprit de Dieu, s'attache passionnément à ces débris, comme s'attache le lierre délicat au puissant rocher dont il tire non-seulement sa force et sa subsistance, mais encore le support qui lui permet de s'élever vers les Cieux. C'est ainsi que les rapports intimes et intellectuels de l'homme avec les œuvres d'art qu'il crée, nous amènent à comprendre les rapports de Dieu avec la nature.

Arrive-t-il que des barbares, des hommes sans intelligence et sans cœur détruisent l'œuvre de l'art ou même effacent la trace d'une conception due à l'esprit humain, l'homme noble et sensible s'en afflige plus qu'il ne s'affligerait en voyant s'anéantir dans des conditions ordinaires un être ordinaire. L'œuvre de l'homme ne porte-t-elle pas en elle l'image spontanée de l'esprit et de la pensée qui sont en lui? L'expression caractéristique d'une œuvre d'art ne peut-elle pas agir sur les races postérieures, les relever et les ennoblir? Mais si nous attribuons cette portée aux œuvres de l'homme, que ne peuvent et ne doivent pas faire les œuvres de Dieu! Que sera pour

l'homme la nature, cette œuvre sublime de Dieu? Nous nous efforçons de connaître la signification et le but des œuvres humaines, nous les étudions et à bon droit. Combien, à plus forte raison, devons-nous nous efforcer de connaître l'œuvre de Dieu, la nature, les objets de la nature, afin d'arriver à connaître ainsi l'esprit de Dieu, leur créateur. Et nous devons nous sentir d'autant plus excités à cette étude par la conviction, que les œuvres d'art, vraiment dignes de ce nom, dans lesquelles se révèlent la beauté de l'esprit humain et par là même celle de l'esprit de Dieu, ne sont pas toujours, et pour tous aisées à comprendre. Il en est de même des œuvres divines dont l'homme se trouve entouré de toutes parts, au sein de la nature, et qui toutes pourtant révèlent l'esprit de leur auteur. On peut aussi pressentir l'esprit de Dieu dans l'esprit humain et par l'esprit humain ; mais il est difficile de distinguer, dans tous les cas particuliers, l'élément humain général de l'élément humain particulier ; non moins difficile aussi d'assigner à l'un ou à l'autre le degré de sa prédominance, et de fixer quel est toujours celui des deux qui agit particulièrement sur l'autre. Pour les œuvres de la nature, il n'en est point ainsi ; l'être individuel dans la nature l'emporte de beaucoup sur l'être collectif ; de sorte que dans la nature, non-seulement l'esprit de Dieu apparait clairement à l'homme ; mais encore celui-ci voit en quelque sorte se réfléchir, dans l'esprit de Dieu qui parle dans la nature, l'être humain, sa dignité et sa grandeur dans toute la clarté et la pureté de son origine.

VII

Étude de la nature.

L'homme ne reçoit pas seulement de la nature de simples notions, il trouve en elle aussi les choses mêmes qui sont pour lui l'image de sa vocation, de sa destinée, l'image des conséquences qu'entraine nécessairement leur accomplissement ou leur oubli, de sorte que l'homme, édifié par cet enseignement si certain et si convainquant dans sa paisible manifestation, ne reconnait pas seulement ce qui lui incombe pour le présent, mais aussi pour la vie future. Parmi toutes les choses de la nature qui ont cet enseignement pour objet, il n'en est pas de plus claires, de plus parfaites, malgré leur simplicité, que les végétaux, les plantes, et surtout les arbres, à cause de la placidité de leur être et de la manifestation si claire de leur vie intérieure; de

telle sorte qu'on peut les appeler, à bon droit, les choses de la nature qui servent à faire connaître le bien et le mal ; ils furent au reste reconnus pour tels à la première manifestation de l'être conscient de la race humaine.

Non-seulement les manifestations de la vie humaine individuelle se retrouvent dans le règne végétal, dans la vie de tout arbre, mais l'analyse du développement individuel et spontané, la similitude du développement de l'arbre avec celui de la race humaine, indique que dans le développement de la vie intérieure de l'homme individuel, se révèle aussi l'histoire du développement intellectuel de l'humanité, que la race humaine collective peut être envisagée dans sa généralité comme un seul homme, et que l'on peut connaître par elle les différents degrés du développement particulier à l'homme individuel. C'est dans ces manifestations qu'éclate la nécessité du développement humain. Cette remarque est loin d'avoir été encore, nous ne dirons pas présentée clairement, mais même pressentie dans toute sa vérité.

Si nous interrogeons le principe intérieur de cette haute signification des différentes manifestations individuelles de la nature, nous arriverons à la découverte de cette vérité certaine, que la nature et l'homme ont leur principe dans un être unique et éternel, et que leur développement a lieu d'après les mêmes lois, seulement dans des degrés différents.

L'étude de la nature et celle de l'homme révèlent tout à la fois leurs propriétés intimes et leur similitude réciproque dans les choses de fait, et la marche évidente du développe-

ment général de l'humanité. La conviction qu'a l'homme du rapport nécessaire et agissant qui existe entre l'esprit de l'homme et ses œuvres extérieures, l'amène aussi à la pénétration de l'esprit divin, essentiellement créateur, à la pénétration de Dieu dans son œuvre, dans la nature, en même temps qu'à la connaissance de la manière dont le fini procède de l'infini, le corporel du spirituel, la nature de Dieu. L'homme, manifestant une chose finie, n'emploie pas toujours, pour reproduire et représenter les œuvres émanant de lui, ses membres physiques, tels que les bras et les mains; il suffit souvent de sa volonté, de son regard expressif, de sa parole accentuée, pour créer et pour formuler. L'homme, quoique manifestation d'un être fini, peut formuler sans matière aucune, sans substance aucune. Il suffit à celui qui veut s'en convaincre, de parcourir la suite des degrés de développement, des conditions et des manifestations par lesquels les pensées, ces choses les plus intimes et les plus immatérielles arrivent jusqu'à se formuler par l'écriture. Ainsi, même la chose la plus difficile, la provenance d'une chose extérieure, corporelle, hors de l'essence la plus intérieure, la plus intellectuelle peut être comprise par tout homme qui, réfléchissant, reconnaîtra par sa propre expérience que la pensée se formule aussi à l'extérieur par des œuvres extérieures, et non pas seulement par la notion, par la parole, mais encore par l'action.

Concluons de là que l'esprit de Dieu est dans la nature, comme l'esprit de l'artiste, l'esprit humain est dans les œuvres humaines; et de même que la vie de l'œuvre d'art existe selon l'esprit et l'être de son auteur, ainsi la vie de la nature créée par Dieu est selon l'esprit de Dieu; elle est l'œuvre

divine ruisselant de l'esprit même de Dieu ; elle est en rapports avec Dieu et en rapports avec l'homme.

Ainsi que dans le monde de l'art, parait et se révèle visiblement l'esprit invisible de l'homme, en tant que propriété intellectuelle visible quoique invisible, dans la nature parait visiblement aussi l'esprit invisible de Dieu, en tant que royaume intellectuel, visible quoique invisible.

Le pressentiment, la reconnaissance et l'influence de ce royaume trinitaire de Dieu, le visible, l'invisible et le visible quoique invisible qui domine toute notre vie, nous donnent seuls la paix que nous cherchons dans nous et hors de nous; la paix que nous cherchons comme un attribut de notre nature dès que s'éveille le premier sentiment de notre propre être ; la paix que nous cherchons sous un nom ou sous un autre, au prix même de notre vie, de nos biens, de notre bonheur extérieur.

Voilà pourquoi l'homme, principalement le jeune garçon, doit être initié de bonne heure à la nature, non pas seulement à ses individualités, à la forme de ses manifestations, mais initié à la manière dont l'esprit de Dieu vit dans la nature et plane sur elle. Le jeune garçon pressent et réclame cette initiation; toutefois l'éducateur et l'élève ne parviendront pas à s'initier aussi intimement à la signification intégrale de la nature par le moyen de l'école, qu'ils n'y arriveront par le moyen des occupations actives au milieu de la nature même. Que les parents et les instituteurs prennent cette remarque en considération ; qu'ils ne laissent guère passer une semaine sans conduire à la

campagne une partie de leurs écoliers. Ils ne les pousseront pas devant eux comme un troupeau de moutons, ils ne les conduiront pas comme un régiment de soldats; mais ils marcheront avec eux comme un père parmi ses enfants, un frère parmi ses frères, en leur faisant observer et admirer les richesses variées qu'étale à leurs yeux la nature, à chacune de ses saisons.

Pour se dispenser de ces promenades faites ensemble dans la campagne, que le maître d'école du village n'objecte pas que ses écoliers sont en plein champ toute la journée, qu'ils parcourent sans cesse la campagne ; ils la parcourent, il est vrai ; mais ils ne vivent pas dans la campagne, ils ne vivent ni dans la nature, ni avec elle. Il arrive non-seulement à de jeunes garçons, mais à bien de grandes personnes d'être vis-à-vis de la nature et de ses productions comme l'homme qui vit entouré d'air, sans se douter à peine, non-seulement que l'air est une chose toute particulière, mais encore une chose indispensable à sa conservation ; car n'arrive-t-il pas souvent même d'entendre appeler air, soit des courants d'air, soit les degrés de la température ? C'est ainsi que les enfants, les jeunes garçons, qui courent sans cesse dans la campagne, ne voient, ne devinent ni ne sentent rien des beautés de la nature, rien de son action sur l'âme humaine, semblables en cela à ces habitants nés et élevés dans une magnifique contrée dont ils ne soupçonnent pas la beauté. Néanmoins l'enfant pressent, trouve et voit ordinairement bien des choses par ses propres yeux intérieurs et intellectuels, dans l'intérieur, dans la vie de la nature qui l'environne ; mais lorsqu'il devient adulte, parfois ce sentiment s'éteint en lui ; alors toute vie intérieure qui germait en son

âme se trouve refoulée et comprimée. Pourquoi? Parce que le jeune garçon réclame, des hommes faits, la fixité pour ses aspirations intérieures, intellectuelles, et avec raison; il la demande avec le pressentiment des conditions que suppose l'âge de l'adulte, par estime pour des êtres plus âgés que lui, et s'il s'est trompé, il en résulte pour lui une double conséquence; il cessera d'estimer l'homme plus âgé que lui et ce pressentiment d'une vie tout intérieure se trouvera refoulé en lui-même. C'est pour cette raison qu'il est si important de faire promener de jeunes garçons avec des adultes, afin que par un commun effort les uns et les autres comprennent la nature, son esprit et son action.

Les mauvais traitements envers les animaux auxquels nous voyons se livrer parfois l'enfant, surtout le jeune garçon, ne sont pas toujours le résultat d'un désir coupable de faire le mal; ils ont plutôt pour cause une vague envie de pénétrer la vie intérieure de l'animal et de se l'approprier. Mais prenons-y garde : l'inutilité, l'insuccès, la fausse interprétation, la mauvaise direction de ce penchant, peut faire plus tard de ce jeune garçon un cruel persécuteur d'animaux.

La nature apparut et apparaîtra toujours à l'observation, dans la totalité de son être et de son action, comme révélant et manifestant de toutes parts l'esprit de Dieu. Mais elle ne se présente pas ainsi, à la considérer comme on le fait généralement. Trop souvent, elle n'apparaît que comme une multiplicité parmi des unités différentes et séparées entre elles, sans assemblage déterminé et intérieur, ou comme composée d'unités dont chaque forme particulière, chaque progrès de

développement particulier, a un but, une détermination particulière, sans exprimer que toutes ces unités, extérieurement différentes et séparées, sont des membres organiquement reliés au grand et actif organisme de la nature, à cette totalité de nature grande, puissante et intellectuelle, sans exprimer que la nature est un tout. Cette observation de la nature extérieure et placide d'après des unités et des manifestations de la nature, d'après des objets individuels de la nature considérés comme différents et séparés les uns des autres, rappelle l'aspect d'un grand arbre, ou d'une plante pourvue à l'extérieur de parties multiples, dont chaque feuille parait pourtant différente et séparée des autres, où d'une feuille à l'autre, d'une tige ou d'une branche à l'autre, l'on n'aperçoit aucun lien intime qui les unisse, pas plus que dans la fleur, les folioles du calice ne paraissent reliées aux pétales, et ceux-ci aux étamines et au pistil. Et pourquoi ne s'aperçoit-on pas de ces rapports cachés? C'est qu'on ne se sert pas de l'œil intellectuel pour découvrir le lien qui les rattache et constitue leur unité. On les regarde comme des individualités sans se rendre compte que toutes ces individualités se réunissent dans le cœur de l'être et y reçoivent leurs lois de vie. Cette observation extérieure de la nature considérée dans ses individualités ne rappelle-t-elle pas aussi l'observation du ciel étoilé qui ne semble réunir, que par des lignes tirées arbitrairement, les étoiles isolées, pour en faire des groupes nombreux dont l'œil intellectuel le plus parfait et le plus exercé ne peut deviner la liaison, qu'en supposant l'union de petits mondes avec des mondes toujours plus grands. Dans cette considération extérieure et assez ordinaire de la nature, les individualités des objets de la nature distincts et différents semblent bien moins

témoigner d'un principe unique que de plusieurs forces agissant de diverses manières. Mais l'esprit qui est un dans l'homme, l'esprit et l'âme du jeune garçon ne se contentent pas de cette apparence trompeuse. De bonne heure dans toutes ces diversités et toutes ces individualités qui semblent distinctes et séparées, à ne regarder que leur extérieur, il cherche l'unité et l'union qui se dérobent à ses regards. Son âme est satisfaite lorsqu'il la pressent, et son esprit se réjouit lorsque plus tard il la trouve. Cette multiplicité même le conduit à se laisser diriger par la loi d'unité, c'est ainsi que l'observation des individualités d'une plante conduit à la connaissance d'une loi intime considérée sous le seul rapport intellectuel, et à la connaissance de l'unité extérieure des multiplicités et des individualités de la nature. Dans toute propriété, l'individualité ou la séparation des objets de la nature est toujours produite par l'être de la force; car c'est la force qui, dans l'être particulier, l'apparition particulière, la forme, la construction de chaque chose, reparait toujours comme premier principe intérieur, sur lequel celle-ci se repose. La force n'est donnée à l'être que selon l'intérieur et l'essence de cet être, dont elle ressort par l'action en tant que manifestation extérieure. C'est pourquoi la force apparait comme premier principe de toutes choses et de toute manifestation dans la nature. Par l'observation de la force telle qu'elle s'est fait connaître à nous en tant que force divine, par la manière dont elle agit dans notre intérieur en agissant sur notre vie et sur notre âme, nous pouvons arriver d'abord à connaître la nature d'après sa forme en général, d'après les innombrables formes dans lesquelles elle se manifeste, et arriver ensuite à la reconnaître d'après ses relations réciproques

intérieures, ses gradations et ses dérivations. L'homme est poussé à observer l'être propre de la force par le désir, l'espoir, le pressentiment de trouver ainsi l'union extérieure des individualités de la nature, de ses formes et de ses formations.

Toute individualité, toute diversité réclame, outre la force, une seconde et nécessaire condition de forme : c'est la substance. La substance indique que toute la conformation de la nature terrestre dérive de la grande loi naturelle, de cette loi invariable qui se retrouve partout, depuis les moindres rapports jusque dans l'union générale de tous les rapports, dominant partout sous l'influence extérieure du soleil, de la lumière et de la chaleur, de la loi qui exige que le général appelle le particulier.

Toute individualité ou multiplicité dans la conformation de la nature terrestre, toute observation intérieure de la nature indique que la substance et la force forment une unité indivisée. La substance (matière) et la force spontanée agissant de toutes parts se servent réciproquement, l'une n'est pas sans l'autre et ne peut subsister sans l'autre ; à la rigueur l'une ne peut être mentionnée sans que l'autre ne le soit.

Le principe de la transformation de la substance en soi, jusque dans les plus petites choses, est l'effort originellement sphérique de la force qui tend à se développer d'un point, également et spontanément.

Lorsque la force se développe et se place librement et sans

entraves dans toutes les directions, nous en trouvons dans la sphère la manifestation matérielle, la démonstration corporelle. C'est ainsi que la forme sphérique ou corporellement ronde se trouve être généralement, dans la nature, celle des corps supérieurs et celle des corps inférieurs. Ainsi des grands corps célestes, des soleils, des planètes, de la lune, de même aussi de l'eau et de tous les liquides, de l'air, des gazéiformes et de la poussière (la terre dans sa forme la plus réduite), chacun dans sa manifestation individuelle.

Au milieu de toute la pluralité, de toute la diversité en apparence inconciliable des formes de la terre et de la nature, la forme sphérique apparait comme le prototype, comme l'unité de tous les corps et de toutes les formes. La sphère, considérée comme corps de l'espace, n'est semblable à aucune des formes de la nature, et cependant, d'après son être, ses conditions et ses lois, elle les renferme toutes en elle. Elle est la forme des corps qui n'en ont pas, et celle des solides les plus parfaits. Pas un angle, pas une ligne, pas un plan, pas une surface ne se montre en elle, et cependant elle a tous les points et toutes les faces; elle porte en elle les sommets et les lignes de tout corps et de toute forme terrestre, non-seulement dans les conditions, mais encore dans la réalité de leur existence. C'est pour cela que toutes les formes des objets de la nature qui vivent et qui se meuvent, ont leur principe fondamental dans les lois qui servent de base à la forme sphérique, dans les lois de la sphère. Toutes ces formes, issues de l'étude de l'être de la force, et considérées comme forme et manifestation de la force, ont, disons-nous, leur origine dans une tendance qui appartient nécessairement à l'être de la force, en vertu de sa

nature ; c'est la tendance à manifester par la substance, de toutes les manières possibles, dans toutes les formes et figures imaginables, ou même dans des multiplications et combinaisons de formes, l'origine sphérique de la force, *l'être* de la sphère.

Dans cette action de la force qui agit spontanément et identiquement en tous sens, et en même temps que cette action, apparait, des divers côtés et suivant les directions diverses, comme manifestations de la nature, lié par suite à la substance, un effort qui se retrouve jusque dans les plus petites parties ; cet effort est mobile, il oscille et sert de poids et de mesure aux grandeurs variables de l'action de la force et à sa tension, qui varie avec les côtés et les directions diverses. Les rapports de grandeur et d'énergie de l'action de la force, rapports qui varient suivant les directions comme la force, et par suite comme la substance, et qui reposent dans l'essence même de la force comme sa manifestation nécessaire, la prédominance déterminée de la force suivant certains sens déterminés, les rapports particuliers des directions entre elles et l'une à l'égard de l'autre, la tension de la force qui varie avec le côté où elle s'exerce, enfin la division hétérogène et symétrique de la substance qui en est la conséquence nécessaire et immédiate, doivent aussi, en tant que propriétés fondamentales de la substance réunie en masse homogène, se retrouver jusque dans les plus petits points. Ces rapports particuliers et ces lois intérieures de la force agissante sont, dans chaque cas particulier, le principe réel de toute forme et figure déterminée. Dans ces relations variables de grandeur et de direction de l'action des forces, dans ces différences de

tension, et en même temps dans la grande mobilité de la substance, enfin dans les plans et les directions où la tension s'exerce, repose la loi fondamentale de toute forme, de toute figure. C'est dans leur connaissance intelligente que réside la possibilité de les reconnaitre d'après leur nature, leurs rapports et toutes les relations qui les lient.

Comme, d'ailleurs, toute chose ne se fait pleinement connaitre que lorsqu'elle manifeste son être dans l'unité, l'individualité et la multiplicité, et par ces trois modes nécessairement réunis, de même aussi l'être de la force ne se fait connaitre d'une manière complète et parfaite que par une manifestation triple de son être, accompagnée, comme conséquence et développement nécessaire, de deux autres tendances de la nature; la première est de se servir du général pour représenter le particulier et inversement du particulier pour représenter le général; la seconde est de rendre intérieur ce qui est extérieur, tout en manifestant pour tous deux l'unité, et l'un et l'autre dans l'unité. C'est dans cette manifestation triple de l'être de la force, et en même temps dans ces deux tendances générales de la nature qui s'exercent sur la substance et sur la forme, que réside le principe de tout corps individuel et, par suite, de la pluralité de ces corps.

En outre, une seule et même force agit dans une seule et même substance, soit en isolant plusieurs manifestations individuelles, soit en restant indivisée dans son action, ou bien encore, tout en restant soumise aux lois de la formation, elle agit suivant l'un ou l'autre des rapports d'expansion qui y sont contenus, rapports de hauteur, de longueur, de largeur; elle

produit ainsi autant de manifestations différentes dans les corps solides et les cristaux, en donnant naissance aux corps fibreux, radiés, grenus, feuilletés, ainsi qu'aux corps lamelliformes, aciculaires et autres. Le premier mode d'action a son principe en ce qu'autant de parties et de points isolés que peut en contenir une substance dont la masse est proportionnée aux relations intérieures, tendent à manifester leurs lois de formation, tandis que, d'un autre côté, ils s'opposent, par la masse même, à la production complète de la forme solide. Le second mode a son principe en ce que l'une des lois de formation tend à se manifester d'une manière prédominante ou prépondérante sur les autres, dans un ou plusieurs rapports communs d'extension. Le corps solide pur et parfait, qui manifeste par sa forme extérieure les rapports de directions intérieures de la force, se produit lorsque toutes les parties isolées de la substance, tous les points de la force déjà apparue, ou au moment même de son apparition, se soumettent aux exigences plus élevées d'une manifestation générale, d'une représentation commune de la loi de formation, lorsque chaque point est isolé et que les groupes de points sont reliés ensemble, lorsqu'en un mot la démonstration complète de la loi se retrouve dans la figure.

Le corps solide cristallisé est la manifestation première des formes terrestres.

En vertu du pouvoir donné à l'être de la force et en vertu de cet être lui-même, il existe, jusque dans les plus petites parties, une tendance à prédominer d'un côté ou d'un autre, suivant le sens où agit la force; et réciproquement, un arrêt,

une tension, et en quelque sorte une entrave en sens inverse; en même temps aussi, il en résulte dans la substance des rapports intimes de tension, suivant tous les côtés et toutes les directions, et par suite une facilité plus ou moins grande à se laisser diviser suivant ces lignes et ces surfaces de tension.

C'est pour ces motifs que les premiers corps solides doivent nécessairement être limités par des lignes droites. De plus, dans la première apparition du corps solide, on doit voir percer encore la résistance à la subordination générale aux lois d'une forme déterminée et à la manifestation complète de cette loi; de même aussi les solides, où les directions de la force ont une action inégale, paraîtront avant ceux où leur action est la même; par suite, la manifestation extérieure de la force ne sera pas un solide homogène et identique en tous sens, ce qui appartient à l'être même de la force, mais un ensemble de formes ayant pour lien la solidité, dépourvue toutefois de cette activité égale en tous sens qui caractérise l'être de la force. Le développement de l'être de la force, dans l'apparition de la forme solide, s'élèvera aussi de la forme hétérogène à la forme plus simple homogène, tandis que l'être de la force lui-même, dans sa propre manifestation extérieure, descendra de l'unité et de l'universalité des côtés jusqu'à l'individualité de l'hétérogénéité. Si maintenant nous considérons, si nous cherchons à reconnaître et à représenter cette dernière décadence qui est particulière à l'être de la force, nous étudierons en même temps la nature, tant dans ses effets cachés que dans ses manifestations extérieures, et non-seulement dans son individualité et son hétérogénéité, mais aussi dans son unité et son universalité.

Dans toute la marche naturelle du développement de la forme solide, comme il ressort de l'étude des objets de la nature eux-mêmes, on trouve une harmonie extrêmement remarquable entre le développement de ceux-ci et celui de l'esprit et de l'âme; l'homme aussi, comme le corps solide, dans ses manifestations extérieures, et tout en portant en lui une unité vivante, montre tout d'abord l'individualité, la confusion, l'imperfection. Ce n'est que plus tard qu'il s'élève progressivement vers l'unité, l'harmonie et la perfection. L'existence de cette analogie entre le développement de la nature et celui de l'homme, est comme toute observation de ce genre, d'un haut intérêt pour la connaissance de soi-même et pour l'éducation de soi et d'autrui; c'est une source de lumière et de clarté pour le développement et l'éducation de l'homme, car elle donne de la sûreté et de la fermeté dans le maniement des exigences et des matières individuelles. Le monde des corps solides, comme celui de l'esprit et de l'âme, est un monde splendide, riche et instructif; ce que dans l'un l'œil intérieur perçoit à l'intérieur, se révèle dans l'autre à l'extérieur (1).

Toute force qui, dans l'acception la plus générale, se fait

(1) Cette étude sur l'analogie que présentent la formation et le développement des corps solides primitifs nous semble être complétée par un aperçu intéressant et original, et qui doit être très-prochainement publié, sur cette autre analogie que présentent les solides avec le sentiment ou l'âme. L'auteur de ce travail, madame Pape-Carpantier, directrice du cours pratique des salles d'asile de France, se plaçant à un point de vue aussi nouveau que hardi, n'hésite pas à reconnaître dans ces manifestations élémentaires de l'esprit créateur, l'expression du sens moral qui ne doit atteindre son dernier couronnement que dans l'âme humaine, la plus parfaite des manifestations de Dieu.

(*Note du Traducteur.*)

connaître par la figure et par la manifestation extérieure, a un centre d'action d'où elle tend à se déployer et à se replier sur elle-même; elle se pose ainsi en elle-même, et par elle-même, en tant que force, des limites fixes; elle agit de tous les côtés également, en rayonnant suivant des lignes droites, et c'est par là même que son action est sphérique. La manifestation de cette force dont la preuve extérieure est une forme homogène, identique en tous sens, qui n'est restreinte par aucune entrave, exige nécessairement que, suivant une direction donnée, la force agisse en deux sens opposés, et que, dans l'ensemble de toutes les directions, il y en ait toujours trois qui, au milieu de tous les systèmes de forces dirigées et entremêlées dans tous les sens et suivant tous les côtés, soient également inclinées, prolongées dans les deux sens et à angle droit l'une sur l'autre. Ces trois directions seront telles, que chacune, étant spontanée et complétement indépendante des autres, elles restent dans le plus parfait équilibre. Toutefois, à cause de l'idée de mesure contenue dans la force même, il y aura, au milieu de l'ensemble de tous les systèmes de trois directions rectangulaires, un système prépondérant qui exclura tous les autres, prédominera sur eux, et en sera complétement indépendant. L'observation purement intellectuelle de la force devra d'ailleurs faire cet acte de séparation et de discernement, puisqu'il est renfermé d'une manière également nécessaire dans l'être de la force et dans les lois de l'activité de l'esprit humain.

L'action de la prépondérance de ces trois directions doubles, équivalentes entre elles (et rectangulaires), auxquelles toutes les autres directions sont symétriquement subordonnées, ne

peut produire qu'un solide limité par des lignes et des surfaces droites. Ce solide sera tel que dans toutes ses manifestations, toutes ses parties, tout son extérieur en un mot, il exprime, et cela de plusieurs manières différentes, l'être extérieur et l'action de la force, suivant les grandes lois de la nature, suivant sa fonction, sa détermination propre, et suivant le but particulier qu'elle se propose ; et ce solide régulier dont l'extérieur, image de l'intérieur, est formé de six faces, n'est autre que le cube. Chaque angle montre l'équivalence et la disposition à angles droits des trois directions doubles qui se trouvent à l'intérieur ; il indique par suite aussi le centre du tout, et cette preuve est répétée huit fois ; chacune des faces, ayant quatre angles, démontre quatre fois la loi.

De même chacun des trois groupes de quatre arêtes représente d'une manière quadruple les directions intérieures de la force ; les six faces montrent à leur centre d'une manière évidente, quoique invisible, les six extrémités des trois directions doubles, et, comme conséquence immédiate, elles déterminent le centre invisible du solide.

C'est dans cette forme solide, dans le cube, qu'apparaît au plus haut degré de tension l'effort que fait la force vers la manifestation sphérique. Au lieu de toutes les faces, on n'y trouve que des faces isolées ; au lieu de tous les points, de tous les angles, des points et des angles déterminés ; au lieu de toutes les lignes ou arêtes, un nombre restreint d'arêtes ; et ce petit nombre d'angles, de lignes et de faces prédominent sur tous les autres qui leur sont subordonnés et qui en dépen-

dent. Par là apparait à l'extérieur, d'une manière claire et évidente, une tendance déjà bien visible en elle-même d'après l'être de la force, et qui en dérive nécessairement; c'est la tendance à se manifester non-seulement comme corps occupant l'espace, mais dans chaque figure particulière, comme points et par des points, comme lignes et par des lignes, comme surfaces et par des surfaces. En même temps, et comme conséquence nécessaire, il en résulte un effort de la force, pour développer les points en lignes et surfaces, ou pour manifester la ligne comme points et surfaces, pour condenser, en quelque sorte, les lignes en points ou les développer en surfaces, enfin pour condenser les plans et surfaces en lignes et en points, ou pour les manifester comme tels. Cette fonction, cette activité, ce travail de la force vont ressortir désormais à chaque pas que nous ferons dans l'étude des corps solides, à tel point que tout le rôle de la force dans le cercle de cette formation parait se borner à cet effort, et que toutes les formes solides, quelles qu'elles puissent d'ailleurs être, semblent n'être redevables qu'à lui de leur existence. Mais, en même temps, il se fera et il doit se faire que la première apparition des grandes lois et des efforts de la nature manifeste chaque chose comme unité, individualité et pluralité, qu'elle généralise le particulier, qu'elle représente le général par le particulier, enfin qu'elle rende extérieur ce qui est intérieur, intérieur ce qui est extérieur, et le tout en harmonie et en union. Si, d'ailleurs, nous n'oublions jamais, si nous avons sans cesse sous les yeux que l'homme aussi est soumis tout entier à ces grandes lois, que presque toutes ses manifestations vitales, que sa destinée elle-même, dirons-nous, ont leur fondement en elles, nous connaitrons à la fois par cette

étude la nature et l'homme, et nous apprendrons à développer et à élever l'homme d'une manière conforme et fidèle à la nature et à son être.

Allons maintenant pas à pas de l'observation du cube à l'étude et à la dérivation de toutes les autres formes solides. Les angles ou sommets du cube feront effort pour se développer en surfaces et se manifester comme telles, les surfaces pour se transformer en sommets; en particulier, les six directions centrales, invisibles à l'intérieur, mais évidentes dans chacune des six faces, directions qui résultent comme conséquence immédiate de l'existence de trois directions équivalentes de la force, feront effort pour se rendre visibles à l'extérieur et pour apparaître comme arêtes. Le résultat de cet effort, dans les lois du système cubique, est un solide qui a autant de surfaces ou de côtés que le cube a d'angles ou de sommets, qui a autant d'angles ou de sommets que le cube a de faces, et autant d'arêtes que le cube, mais dans des directions intermédiaires. Le solide ainsi produit est *l'octaèdre régulier*. Dans cette figure on voit de nouveau d'une manière nettement visible, ou bien évidente quoique invisible, ce qui se trouve caché à l'intérieur; toutefois les indications données pour le cube doivent suffire pour tirer les mêmes conséquences de la seule inspection de l'octaèdre.

Chacun des trois couples de directions équivalentes et fondamentales est représenté extérieurement dans le cube par trois couples de côtés ou de faces; dans l'octaèdre, par trois couples d'angles ou sommets; il doit donc nécessairement exister une troisième forme solide dans laquelle ils soient

représentés par trois couples d'arêtes ou de lignes; dans le cube, les six extrémités des trois directions équivalentes et doubles de la force sont déterminées par six côtés ou faces, dans l'octaèdre par six angles ou sommets; il doit exister nécessairement aussi une forme solide dans laquelle elles soient déterminées par des lignes ou arêtes, et cette forme est le tétraèdre régulier; sa nature est déjà suffisamment déterminée en le comparant au cube et à l'octaèdre, et l'intérieur, dont l'extérieur n'est que l'expression, se retrouvera facilement en le déduisant de l'observation du cube.

Ainsi, en observant et examinant les opérations nécessaires et les conséquences d'une force qui agit sphériquement et se manifeste par la formation de la substance, nous en avons déduit trois corps terminés par des lignes droites et des surfaces planes, parmi lesquelles le cube est la forme première, et, pour ainsi dire, la forme noyau, tandis que l'octaèdre et le tétraèdre sont les formes secondaires et, en quelque sorte, dérivées ou accessoires.

Examinons maintenant

Le cube

l'Octaèdre et le Tétraèdre

dans leur position naturelle, qui résulte nécessairement de leur mode de formation; nous trouverons encore en parfaite harmonie avec le cours précédent de nos observations, et comme conséquence nécessaire de la loi générale de la nature

déjà énoncée, les résultats suivants : Le cube repose sur une face, l'octaèdre sur un sommet, et le tétraèdre sur une arête, et, dans chacun de ces trois solides, l'axe de la figure coïncide nécessairement avec une des trois directions principales équivalentes, et se confond tout entier avec elles.

Ces trois formes solides, considérées à présent comme corps isolés, indépendants des autres et cherchant en eux-mêmes et par eux-mêmes leur point de repos et d'équilibre, se comportent comme suit, quand on les abandonne à leur spontanéité : le cube repose d'une façon toujours symétrique et stable sur une de ses faces qui lui sert de base ; l'octaèdre et le tétraèdre, au contraire, tendent à tomber, et par là, dans chacun d'eux, l'un des côtés devient base ; en même temps, les deux solides présentent une propriété toute nouvelle, et qui leur est presque exclusivement propre, c'est que l'axe, ligne verticale ou ligne du milieu, ne coïncide plus avec une des trois directions principales, mais les coupe toutes trois à angles égaux.

Par cela même que l'être de l'octaèdre et du tétraèdre repose entièrement dans celui du cube, et ne fait qu'un avec lui, et que, en outre, la forme de l'octaèdre et du tétraèdre dérive de la forme du cube, il en résulte nécessairement que la propriété qu'ont les axes ou lignes verticales des deux formes dérivées, de couper à angles égaux les trois directions fondamentales équivalentes, doit exister déjà dans le cube ; cette propriété n'est, au reste, qu'une conséquence de la loi d'équilibre qui domine dans la nature. Le fait donc que l'octaèdre et le tétraèdre tombent de telle sorte, que l'axe ou ligne ver-

ticale vienne se placer au milieu des trois directions fondamentales, exige, comme conséquence nécessaire, que cette ligne prenne la même direction dans le cube d'où ils dérivent. Ce cube primitif apparait donc reposant sur un de ses angles, de telle sorte que la ligne verticale ou axe parte de l'angle, passe au centre et se dirige vers le sommet opposé. Ce n'est plus, encore une fois, une des trois directions fondamentales, mais une direction parfaitement intermédiaire entre celles-ci ; et de même que le cube, en changeant d'axe, a complétement en lui-même changé de nature, il produira aussi, extérieurement par la dérivation, une manifestation tout autre, une forme toute nouvelle. Dans la position normale, deux et deux faces, deux et deux ou quatre et quatre arêtes ou sommets apparaissaient toujours simultanément ; tout marchait par nombres pairs, par deux ou par quatre ; actuellement, tous les éléments apparaissent groupés trois à trois : trois et trois côtés, trois et trois arêtes, trois et trois sommets.

Au lieu du nombre deux, apparait maintenant le nombre trois, et avec lui, dans la nature, toute une nouvelle série de formes caractérisées par ce nombre, et dont l'étude, le développement, doit précéder encore celui des formes solides caractérisées par trois directions équivalentes entre elles.

En vertu de l'effort que fait la force, effort qui se manifeste en lui-même et dans les formes solides, pour développer les angles en arêtes et faces, pour concentrer les arêtes en angles, et les étendre en surfaces, pour remplacer les surfaces par des arêtes ou des angles ; en vertu de l'effort qu'elle fait pour ren-

dre extérieurement visibles et manifester des directions, des points, des lignes, des surfaces, intérieurement cachées et invisibles, mais extérieurement invisibles, quoique aisément reconnaissables; en vertu de la tendance de tous les corps solides à manifester extérieurement l'essence homogène, identique en tous sens, l'origine sphérique de la force, et à reprendre en eux-mêmes et par eux-mêmes la forme sphérique; en vertu de tous ces efforts et par leur moyen, le cube, l'octaèdre et le tétraèdre déterminent trois séries de formes, qui, dans les diverses directions, sont liées étroitement entre elles, mais qui, par un petit nombre d'éléments principaux et par un nombre plus restreint encore d'éléments accessoires, reviennent peu à peu à la forme sphérique et y passent enfin d'elles-mêmes.

Dans la formation de tous les corps solides considérés jusqu'ici, les trois directions principales équivalentes entre elles se sont montrées toujours également actives et caractéristiques.

Mais maintenant, en vertu du pouvoir donné à l'être même de la force, et inhérent à cet être, de s'étendre et de se replier sur lui-même, en vertu des relations de tension de la force et de la substance qui l'accompagne, relations qui résultent nécessairement des lois reposant dans la force elle-même, il se produira nécessairement, dans la formation progressive des corps solides, une différence entre les trois directions fondamentales, parfaitement égales et équivalentes entre elles. Ces rapports de différence ou d'inégalité, qui naissent si fatalement, doivent être les suivants : l'une des trois

directions principales, celle qui coïncide avec l'axe de figure, n'est plus égale aux deux autres équivalentes entre elles et reposant sur la première d'une manière identique ; elle est plus grande ou petite. Dans la série des solides qui résultent des premiers cas, les prismes à base carrée et l'octaèdre aigu seront les formes principales; dans la seconde série, ce seront les tables à base carrée et l'octaèdre obtus. Comme il ne s'agit ici que des rapports intérieurs fondamentaux et nécessaires de la force, il en résulte nécessairement que nous n'examinerons et n'étudierons pas toutes les variétés de solides qui résultent des rapports extérieurs d'extension de la substance. Les éléments des deux séries de solides, ainsi déterminées, procéderont toujours quatre par quatre ou par groupes multiples de quatre; ce seront des solides à quatre membres.

De même que, dans tout ce qui précède, il n'y a qu'une seule des trois directions équivalentes qui soit inégale aux deux autres égales entre elles, de même, il peut se faire et il se fera que les trois directions principales soient toutes inégales entre elles. Les solides qui résulteront de l'apparition et de la manifestation de cette inégalité, seront principalement des *tables à base rectangulaire* et des *octaèdres à trois sections différentes*. Les éléments des deux séries de formes procèdent ici deux par deux ou par groupes multiples de deux ; ce sont des solides binaires.

Dans la production de ces formes, les membres de même nom peuvent être homogènes et isopolaires ou bien hétéropolaires; le premier cas appartient à la série déterminée ci-dessus ; le second, soit à des formes dont les éléments sont les uns

égaux et groupés par deux, les autres inégaux, soit à des formes dont tous les éléments sont inégaux.

Les dérivations successives de ces solides obéissent encore aux lois et aux efforts qui résident dans l'être de la force ; les angles se développent en arêtes et surfaces, et réciproquement, et ainsi en se rapprochant de la forme sphérique, corporellement ronde, ils tendent à manifester extérieurement les directions qui reposent à l'intérieur. Toutes les formes qui résultent de ces rapports des trois directions principales équivalentes entre elles, sont essentiellement caractéristiques dans leur apparition et leur formation, parce que leurs propriétés fondamentales le sont aussi.

Tels sont les principes fondamentaux pour reconnaître, étudier et dériver toutes les formes solides ayant trois directions principales, égales entre elles, aussi bien dans leur manifestation individuelle que dans leurs rapports de réciprocité, de liaison et d'affinité. Les corps solides dont l'axe de figure tombe intermédiairement aux trois directions principales, et dont la forme primitive est le cube déjà étudié, et reposant sur un de ses sommets, réclament maintenant une observation plus étendue.

Quand, la première fois, nous avons vu apparaître le cube dans une position telle que l'axe de figure parte de l'un des angles à travers le centre vers l'angle opposé, et qu'ainsi l'un des angles soit à la base, l'autre au sommet du solide, nous avons déjà reconnu une partie des propriétés qui résultent du groupement des éléments trois par trois ; mais, en outre,

quand on l'examine avec plus de soin, on rencontre encore différentes lois de formation entièrement caractéristiques et, par suite, des propriétés particulières qui en dépendent.

Tout d'abord, à la simple inspection du cube dans cette position se présente cette propriété toute caractéristique, que les six faces qui le limitent n'apparaissent plus comme six carrés parfaits, avec des diagonales égales ; ce sont des figures à la vérité symétriques, mais dont les diagonales ont des longueurs différentes; elles ont la forme de losanges, et ce qui d'abord ne fait qu'apparaître à peine à l'extérieur, s'y montre bientôt prédominant en vertu des lois intérieures dans la suite de la formation et du développement des corps solides. C'est pour cette raison que tous les solides de cette série, limités par six plans égaux, le sont par six losanges égaux ; la forme principale de ce système de formation est le *rhomboèdre* et les caractères et les lois fondamentales qui résident dans le rhomboèdre vont se retrouver dans toutes les formes qui vont suivre.

Le nombre des formes qui dérivent du rhomboèdre est grand, très-grand et s'étend presque à perte de vue; cependant, d'après la forme primitive, on peut les diviser en plusieurs séries dont chacune a, à sa tête, une forme principale intimement liée à la forme primitive. —Les trois arêtes terminales de la base et celles du sommet, obéissant aux lois déjà rappelées des directions cachées à l'intérieur, et invisibles quoique manifestes à l'extérieur, se transforment en surfaces qui, en se rencontrant, se posent réciproquement des limites à leur formation. La forme ainsi dérivée est un solide limité par

deux groupes de six faces se réunissant au sommet et à la base, avec des arêtes terminales parfaitement identiques; c'est *l'hexagondodécaèdre*, solide à deux sommets et arêtes égales. Les arêtes latérales, aussi d'après les propriétés intérieures, sont modifiées par des facettes inclinées l'une sur l'autre, et la forme qui en dérive est un solide également limité par deux groupes de six faces se réunissant au sommet et à la base; seulement les arêtes ne sont plus toutes identiques entre elles, mais alternativement égales au sommet et à la base; c'est le scalénoèdre à deux sommets et arêtes groupées trois par trois.

En partant du rhomboèdre ou des deux dodécaèdres déterminés ci-dessus, la modification des angles ou des arêtes latérales par des faces dirigées suivant l'axe, et celle des angles terminaux par deux faces de même espèce, déterminent deux nouveaux solides : ce sont deux solides à six faces latérales et deux faces terminales droites, qui se distinguent par leur constitution intérieure et aussi par le mode de formation; l'un des prismes dérive des angles latéraux, l'autre des arêtes latérales de la forme primitive; pour ce motif, on appelle celui-ci *prisme hexagonal droit des arêtes*, celui-là, *prisme hexagonal droit des angles*. D'après les rapports intérieurs ci-dessus mentionnés, les formes primitives et principales suivent entre elles l'ordre suivant.

RHOMBOÈDRE

Hexagondodécaèdre à deux sommets arêtes égales.	Scalénoèdre à deux sommets arêtes groupées trois par trois.
Prisme des angles droit à six faces latérales.	Prisme des arêtes droit à six faces latérales.

En vertu des lois de la nature déjà énoncées et appliquées, en vertu de celles qui régissent la force dans ses manifestations et qui font que les angles se développent en arêtes, en faces, et réciproquement, en vertu, disons-nous, de ces lois et d'autres qui s'en déduisent nécessairement, toutes les formes principales et primitives dérivées jusqu'ici de l'essence même de la force, donneront naissance à leur tour, par des déductions rigoureuses et légitimes, à tous les solides dont les éléments sont groupés trois par trois et qui déjà existent et sont déterminés en elles, ainsi qu'à toutes les formes intermédiaires et de transition qui rattachent l'un de ces solides à l'autre; la figure se rapprochera ainsi de plus en plus de la forme sphérique. Ainsi, dans cette quantité de formes dont les éléments sont groupés trois par trois, formes rendues nécessaires, il est vrai, par les principes qui précèdent, mais innombrables dans leurs transitions et qui toutes sont en rapport avec les solides primitifs résultant de l'existence de trois directions équivalentes, dans toute cette quantité de formes, chaque solide en particulier se trouve compris et déterminé, et la série

elle-même est ici entièrement close. Cependant, en vertu du travail général de la face, et d'autres relations spéciales et caractéristiques, chaque solide individuellement dérivé des lois reconnues jusqu'ici, pourra donner et donnera à son tour diverses autres formes où prédominera soit la longueur, soit la largeur, soit l'épaisseur, mais qui toujours seront simples. En effet, les formes dérivées jusqu'ici de l'essence de la force sont toujours simples et isolées; cependant, par suite de la tendance à produire des formes limitées par des lignes droites, tendance qui est, à la vérité, issue de l'essence même de la force, mais qui entraine toujours un développement plus complet de cette force, l'ensemble de la force qui, dans le principe, ne cherchait qu'à travailler d'une façon homogène, identique en tous sens, est arrivé à une telle tension, à une telle opposition tant intérieure qu'extérieure, que, dans la manifestation extérieure, son premier effet est de détruire et d'égaliser de toutes les manières possibles cette tension, cette opposition.

La première et la plus simple manifestation de cet effort, dans les limites de la formation des corps solides, est de réunir les formes dans des positions et des directions complétement opposées, pour en produire et en former d'autres; il résulte de là des corps qui, dans un ensemble en apparence unique, réunissent deux, trois, quatre, ou un plus grand nombre de formes solides, ayant des positions et des directions opposées, mais se faisant équilibre entre elles; et la dernière expression de cette loi d'union qu'il ne faut pas chercher à débrouiller, n'est plus qu'un assemblage de formes sans lois apparentes.

En même temps que ce dernier mode de formation, apparait toute une nouvelle série de formes composées et conglomérées qui semblent n'être que des imitations de formes d'un ordre plus élevé; tels sont les groupements botryoïdes, tuberculeux, sphériques. C'est dans cette dernière catégorie surtout que chaque corps individuellement sensible manifeste de nouveau une des directions identiques, agissant primitivement dans la force, et, par leur ensemble, ils paraissent reproduire ce qui était impossible à chaque corps isolé, savoir : *la forme sphérique primitive*. C'est encore dans cet ordre de formation, et en luisant comme en un miroir, qu'apparait la vie, c'est-à-dire une union intérieure et vivante entre les corps solides, et surtout un ensemble dès lors un et identique, comme il apparaitra de plus en plus clairement à chaque pas que nous ferons dans le développement de la nature.

Toutes les formes, tous les corps précédents, en tant que manifestations extérieures, n'appartiennent qu'au monde de la matière, au monde où la force seule agit. Leur unité de forme, celle qui crée, pour ainsi dire, toutes les autres, est la sphère; toutes ces formes, dans leur ensemble, montrent la loi suivante, essentiellement caractéristique : leurs éléments sont ou multiples de deux, et en liaison directe avec ce nombre, ou bien multiples de trois, groupés trois par trois; par contre, ils excluent d'une manière absolue toute action des directions de la force qui tendraient à produire des arrangements ayant pour base les nombres cinq ou sept, c'est-à-dire les combinaisons du nombre deux (ou quatre) avec le nombre trois (ou six), ainsi que toutes les formes qui s'en déduisent. En effet, ces combinaisons par cinq et par sept

paraissent n'être que des combinaisons sans ordre et non des groupements parfaits ; ou bien elles ne sont qu'accidentelles et fugitives. Au delà, toutes les formes solides apparaissent complétement homogènes en elles-mêmes, sans centre nécessairement déterminé ou stable, mais avec un centre variable, en relation avec certaines conditions, et qui par suite disparait en même temps que ces conditions ; par suite, dans une substance homogène et restant homogène (ce qu'on appelle matière), l'action de la force ne peut augmenter que par accroissement de la masse ou de la substance ; par suite aussi, la force agissante apparait comme unité simple, unité à la vérité organisée, mais non comme une unité renfermant en elle une pluralité, non pas, disons-nous, comme un assemblage de membres.

Tel est le développement et la manifestation de la force, en tant que produisant les solides inanimés ; tel est le degré de développement qu'elle peut atteindre dans les limites de ces formes. Toutefois, d'après ce que nous connaissons déjà de l'être de la force dans les manifestations extérieures de la forme, cet être, en tant que spontané et agissant identiquement en tous sens, exige nécessairement, non-seulement ce que nous présente le corps solide inanimé, un centre variable, en relation avec certaines conditions et qui disparait avec ces conditions, mais un centre qui soit fatalement déterminé par l'être et l'action même de la force, un point qui soit perceptible même dans la figure, qui soit le point de départ et de retour de toutes les manifestations, de toutes les activités de la force, et qui soit non-seulement le point de concours, mais le point d'appui et de détermination de cette force. Ce point

unique et unissant, la série des formes solides ne nous le montre pas, et le corps inanimé ne peut nous le montrer, parce que *un* exclut nécessairement toute idée d'*autre*, quelque inévitablement d'ailleurs que ce point soit lié à l'être de la force, à sa manifestation et à son développement vers la perfection.

D'ailleurs, la substance soumise aux lois des corps solides terminés par des plans qui, en vertu de ces lois et par elles, est condensée en elle-même, solide et organisée jusque dans ses plus petites parties, rend encore impossible l'existence d'une forme qui corresponde à un point pareil ; car la substance identiquement organisée de toutes parts, exclut nécessairement, comme telle, la prépondérance d'un ou de plusieurs points, d'un ou de plusieurs centres d'activité de la force ; par suite aussi, l'introduction d'un centre d'union et d'activité de la force exclut d'une façon tout aussi impérieuse l'idée de substance organisée, la solidité de la matière et, par suite, la forme solide elle-même.

En outre, la force, en tant que force, dans son développement et ses manifestations, demande et exige (sous peine de ne pouvoir s'élever au rôle de force spontanée) une diversité, une pluralité dans ses actions et ses manifestations qui toutes aient pour lien l'unité, et qui toutes sortent et dérivent de l'unité. Il ne suffit pas, pour cela, que l'être de la force et l'effort qui lui a été donné à son origine pour sa manifestation et son développement complets, soient en eux-mêmes organisés, c'est-à-dire qu'ils agissent différemment dans les différents sens ; l'effort originel exige, en outre, une

composition de membres divers, un assemblage de forces réunies par l'unité, dérivant toutes d'une unité et, par suite, dépendant d'elle, dont chacune porte en soi une action spontanée, et qui toutes se réunissent pour manifester ensemble la forme déterminée par leur unité. Une force ainsi composée entraine comme conséquence nécessaire une substance qui le soit de la même manière. Telle est la substance qui, à chaque place que lui assigne l'activité de la force, activité qui dérive nécessairement de l'unité de la force, se trouve en état de satisfaire à toutes les exigences individuelles et générales de cette force; telle est encore la substance qui se soumet spontanément et d'une manière complète aux exigences d'une force composée, pour manifester soit le général ou le particulier, soit l'intérieur ou l'extérieur, dans n'importe quel sens ou quelle direction de la force. La propriété de la substance, d'être formée de membres, entraine une détermination libre de cette substance, détermination qui pourra agir en tous sens et sans entraves; seulement, elle exclut toute substance condensée en elle-même, ayant une forme solide organisée. Par suite, une force composée exclut toute substance organisée, et veut une substance composée de membres. Ce n'est qu'en retombant dans un état complétement informe, parfaitement identique en tous sens, dans un état dépourvu de toute cohérence, de tout lien, ce n'est, en un mot, que par une dislocation et une désunion complète que la substance organisée peut passer à un degré plus élevé de formation, qu'elle peut devenir substance composée. Ici encore se montre la vie dans ses manifestations; ici encore, comme dans un miroir, apparaissent les exigences et les lois de la vie, dans ce qu'elle a de plus élevé, de plus intellectuel. Dans ce degré de développe-

ment de la nature, on reconnait et on pénètre l'essence même de la nature, connaissance qui est d'un si haut intérêt pour l'éducation de soi et d'autrui.

Avec l'être de la force, et ne faisant qu'un avec elle, apparait bientôt le double effort qu'elle fait en avant et en arrière; l'un de ces efforts est lié à l'autre, se trouve dans l'autre et est nécessité par lui. La force, d'ailleurs, qui, partant d'une unité déterminée et perceptible, développe hors d'elle-même une pluralité en rapport avec l'unité primitive, exige nécessairement, par là même, un effort de la force qui agisse alternativement en avant et en arrière. Par suite, de même que ce double effort exclut et anéantit la fixité, la forme solide même de la substance, de même qu'il exclut la simultanéité et, en quelque sorte, la confusion de deux mouvements en avant et en arrière, par contre aussi, comme la force part d'un centre déterminé et perceptible, et qu'elle est en relation avec ce centre, elle entraine tantôt une séparation momentanée, tantôt une réunion momentanée, et, à l'extérieur aussi, on voit apparaître des mouvements opposés, distincts et momentanés de la force, mouvements qui sont perceptibles dans la matière et par elle; c'est une oscillation, une palpitation, un battement de la force.

Dans la forme solide (dans le minéral) le déploiement et le reploiement de la force sont égaux et se neutralisent; c'est pourquoi le corps est dans un état immobile. Dès que l'équilibre entre les deux effets de la force est rompu, l'immobilité cesse, le minéral tombe en poussière ou passe à l'état fluide ou à l'état gazeux.

Cette indépendance, cette liberté des molécules qui composent la forme solide est le premier état de la force ; sa concentration et son état d'équilibre dans les solides sont déjà un perfectionnement.

Si les battements de l'effet expansif et de l'effet restrictif de la force s'échangent rapidement et par un mouvement constant et régulier, la force prend le nom de *vie*.

Le point qui porte en lui-même la vie spontanée, indépendante, et qui la projette dans toutes les directions, c'est le *cœur*. Ce point unique au centre de la vie est un nouveau perfectionnement de la force.

La force tend ainsi à se rendre de plus en plus indépendante de la matière. La plus ou moins grande expression de la vie ne dépend plus d'une quantité plus ou moins grande de substance. Celle-ci n'est que la forme ou la figure dans laquelle se révèle la vie.

Tous les corps vivants se partagent, dès leur première apparition, en deux séries : dans l'une, la vie est subordonnée à la matière ; dans l'autre, la matière est subordonnée à l'activité vitale.

La première de ces séries s'appelle avec raison la série des *êtres vivants;* la seconde, celle qui porte en elle-même le mouvement spontané de la vie, est nommée la série des *êtres animés*.

En sorte qu'au point de vue de la force, nous partage-

rons ainsi qu'il suit tout ce qui a une forme dans la nature :

Corps inertes.

Corps vivants. Corps animés.

Le mouvement vital ramenant sans cesse l'activité au point qui en est le centre, ou au cœur, et dans ce retour, créant sans cesse une nouvelle force produit d'une substance extérieure, il s'ensuit que les corps vivants s'accroissent par des éléments étrangers.

Cet accroissement intérieur des corps vivants et des corps animés est le résultat de cette loi universelle de la nature, que le particulier appelle le général, que le général ressort du particulier, et que le particulier suppose et implique nécessairement le général.

Ces propriétés de la force qui se développe, se révèlent dans les formes diverses qu'elle imprime à la substance. Ces formes tendent à se modifier suivant les degrés du développement de la force.

Ainsi la forme circulaire, qui apparait fréquemment dans les corps bruts ou solides, se trouve aussi dans les corps vivants et dans les corps animés, mais avec cette différence, que, dans les premiers, le rayonnement ainsi que le plan qui en dépend, sont dominants, et la forme circulaire est subordonnée; tandis que, dans les derniers, c'est la forme circulaire

qui a la prédominance, et le rayonnement et ce qui en dépend lui sont subordonnés.

Dans les corps vivants et dans les corps animés la force amène la division en membres; mais dans les plantes où la vie est soumise à la substance, les formes en rayonnant se rapprochent des formes des corps solides. Cela se reconnait par les rapports des membres, rapports importants, en ce qu'ils indiquent le but des directions de la force, auxquelles les formes solides et toutes les manifestations successives et graduées doivent leur configuration particulière.

De même que les formes solides dont les faces égales se correspondent, ont ce caractère très-simple, de même les plantes dont les organes sont disposés par deux, ont une organisation particulière, qui les distingue nettement de celles dont les organes sont disposés par trois. Les plantes membrées d'après le nombre deux révèlent cette organisation symétrique et binaire, autant par la disposition de leurs feuilles, que par la forme carrée de leur tige. A cette propriété du nombre se rattachent des propriétés particulières. Ainsi les plantes appartenant à la classe de deux et deux répandent une odeur aromatique très-forte.

Les formes de la vie ne se contentent pas des rapports de direction observés dans les corps inertes. Le nombre cinq qui n'apparait que rarement et d'une manière fugitive dans les minéraux, devient dominant dans les plantes et dans les animaux. C'est que la force qui est douée de vie acquiert une activité plus grande.

L'apparition du nombre *cinq* et les conséquences qui résultent de son apparition sont symboliques et significatives.

Remarquons d'abord que ce nombre, bien que très-fréquent dans le règne végétal, y apparaît rarement d'une manière nette et bien déterminée. Il est ordinairement amené soit par la séparation d'une des directions fondamentales des plantes membrées par quatre ou par deux, soit par l'assemblage et la soudure de deux organes des plantes membrées par trois et trois.

Dans les plantes appartenant à la loi de deux et deux, dont les fleurs indiquent le nombre cinq, ce nombre n'est obtenu que par la séparation, la division d'une des directions égales. On peut toujours le reconnaître en ce que deux et deux se correspondront toujours, et un restera seul. C'est le cas pour les plantes dont les feuilles sont alternes. L'équilibre entre le deux et deux ne peut être rétabli que fort difficilement; ces plantes résistent à toute variation.

Il en est tout autrement de celles qui dépendent de la loi trois et trois, et dans lesquelles le nombre cinq est amené par l'assemblage de deux des directions fondamentales. Telle est la rose. A ce degré de formes de la vie, le nombre cinq apparait comme unissant deux et trois. En tant que trois et deux, il divise et il unit. C'est vraiment le nombre de la vie, ne convenant qu'aux formes vivantes et aux formes animées. Il appartient aux plantes qui portent en elles la plus grande aptitude à varier et la plus haute perfection. Tels sont les arbres fruitiers à pepin, à noyau, et ceux des régions méri-

dionales. Ne sont-ils pas susceptibles d'être perfectionnés indéfiniment?

Et dans le monde des fleurs, ne trouvons-nous pas la même chose? Par exemple, dans les roses qui appartiennent au nombre cinq, provenant de trois et trois, leurs variétés ne sont-elles pas innombrables? De même chaque contrée n'offre-t-elle pas des races différentes de pommes de terre? N'en est-il pas ainsi pour toutes les fleurs appartenant au nombre cinq presque net? Rien n'est plus facile que de multiplier leurs variétés et de les perfectionner. Telles sont les roses, les œillets, les oreilles d'ours, les renoncules.

Ainsi, partout où apparait le nombre cinq, se révèle une haute expression de la vie, de la vie élevée à un haut degré.

Les formes solides (les minéraux) dans lesquelles les faces sont droites, égales et simples, montrant par cela même à un faible degré la multiplicité de la force, peuvent être regardées comme une figure, un symbole du *sentiment*. Celles, au contraire, qui sont membrées par trois et trois, par leur séparation extérieure constante et par leur variété semblent être l'image de *l'esprit et du savoir*. Dans ces formes, l'axe se séparant de chacune des trois directions fondamentales et pouvant se substituer à chacune d'elles, le pouvoir diviseur est infini. Il n'y a rien que le prisme triangulaire (forme solide à trois faces) ne divise. La lumière même est soumise à son action. N'est-ce pas l'image de l'homme intellectuel s'élevant à la connaissance par le développement des forces de l'âme? L'esprit qui cherche à connaitre ne procède-t-il pas par le

doute et l'analyse, c'est-à-dire par la division des objets soumis à son examen?

Par rapport à l'essence de la force et aux actions particulières de la force, en tant que vivante et une en soi, la nature et le monde végétal nous offrent encore les manifestations suivantes :

En examinant une forme vivante de la nature, une plante, par exemple, nous trouvons que chacune de ses parties paraît être en possession de la force entière, mais à des degrés divers, suivant le développement de la forme. La force est complète dans la plante; elle l'est également dans une de ses parties, dans une branche, dans un bourgeon, dans une feuille, dans un morceau d'écorce. Tout révèle donc dans la plante comme loi fondamentale, l'unité de l'être se modifiant suivant les degrés du développement. Chaque phase successive du développement est une gradation de la phase précédente. Ainsi les pétales sont la transformation graduée des feuilles; les étamines et les pistils sont la transformation graduée des pétales. Toute formation successive manifeste l'intérieur de la plante, son être revêtu d'enveloppes plus délicates et finalement s'exhalant dans son souffle et son parfum. La graine contient en soi l'intérieur devenu presque extérieur et le reproduit de nouveau en tant qu'intérieur. Les plantes nous montrent une expansion, une gradation progressive jusqu'à leur floraison, et un suprême retour sur elles-mêmes depuis la floraison jusqu'à la complète maturité de leurs fruits. Il n'y a donc pas simplement chez elles une multiplication de la force, mais une gradation. De là vient que si la force tend à se retirer de la plante, ou

remarque fréquemment une gradation inverse dans le développement, un retour du degré supérieur vers le degré inférieur, par exemple des pétales qui se transforment en folioles du calice; des étamines et des pistils qui se métamorphosent en pétales; phénomènes que nous montrent si souvent les roses, les pavots, les mauves et les tulipes. La transformation artificielle du calice de la fleur en corolle, comme cela a lieu dans la primevère des jardins, est un fait contraire mais du même ordre. Elle s'obtient quand on place la fleur dans des conditions favorables d'exposition et de nourriture.

De même que dans chaque partie de la plante repose l'être de toute la plante, mais d'une manière particulière, — chaque chose et chaque plante tendant à se manifester universellement dans ses propriétés, — de même cette tendance produit aussi la forme sphérique, bien visible surtout dans le bourgeon qui contient les feuilles emmaillotées et repliées sur elles-mêmes. Une lésion survenue sur certaines parties de la plante, ou la mise en liberté des parties qui semblent emprisonnées, montre encore que tout dans le végétal tend vers la forme sphérique. Nous en voyons un bel exemple dans la mousse qui entoure le calice d'une des variétés de la rose.

Ainsi repose dans la plante l'être de la force élevée jusqu'à la vie. C'est pourquoi les plantes nous apparaissent comme les boutons et les fleurs de la nature. Et comme par la floraison et la fructification tout l'être de la plante retourne à l'intérieur, à l'unité; de même, au degré suivant de la formation de la nature, à la gradation de la force s'élevant à la vie animée, toute chose extérieure, toute multiplicité nous appa-

raîtra aussi renfermée dans un intérieur, dans une sorte de graine ou de noyau ; car, par leurs formes si simples et si rondes, les premiers animaux ressemblent à une semence devenue vivante et douée de mouvement.

La loi de l'individualité se montre ainsi dans la totalité des formes terrestres. Bien qu'étant en elle-même un tout limité, indépendant, grand, membrant et membré, elle n'est qu'une petite partie du grand tout de la nature.

Les formes de la force élevée jusqu'à la vie et au mouvement, c'est-à-dire les animaux, pris dans leur ensemble, sont aussi un grand tout membré, autrement dit une forme portant la vie en elle ; ils proclament les lois générales de la nature, aussi bien dans leur totalité que dans leur application particulière.

Chez les animaux se montre aussi, d'une manière saisissante, la loi du nombre cinq qui régit la vie amenée à un haut degré. On la trouve, dès la première apparition de la vie animée, dans ces êtres qui sont les débris d'un monde anéanti. Apparaissant aussitôt que la vie dans les animaux, le nombre cinq s'y maintient comme règle fondamentale, quoique de diverses manières, ici dans la liaison, là dans la séparation.

Il en est de même pour l'homme, dans lequel la vie animée apparaît élevée à la perfection de l'intelligence ; le nombre cinq est en quelque sorte l'attribut de la main, membre principal de l'homme, instrument principal pour l'emploi de sa faculté créatrice.

Une autre loi générale qui se révèle dans tout le règne animal, considéré dans son ensemble et dans ses détails, c'est la loi qui manifeste l'intérieur par l'extérieur, et réciproquement. Les premiers animaux reposent dans des habitations pierreuses qui, bien que distinctes d'eux-mêmes, portent leurs corps mous. Ils restent attachés, par suite de leur organisation, à l'endroit où est fixée cette enveloppe calcaire. Puis les animaux apparaissent libres, indépendants et non plus forcément retenus comme la plante, à une place déterminée. Pourtant ces animaux — les mollusques à coquille — sont encore entourés d'une enveloppe pierreuse qu'ils portent avec eux. Aux degrés suivants du règne animal, cette enveloppe disparait extérieurement; elle se confond dans la chair, ou n'apparait plus que partiellement à l'extérieur du corps, comme dans les écailles des tortues et des poissons. Plus l'organisation se perfectionne aux degrés successifs du règne animal, plus la partie charnue entoure l'enveloppe pierreuse dont elle était précédemment entourée; ce qui était extérieur est alors intérieur, et l'intérieur est devenu extérieur : l'animal est complet.

De plus, une autre grande loi de la nature, la loi de l'équilibre, se manifeste surtout dans le règne animal. Par cette loi, chaque force vivante et animée exprime une quantité déterminée de force, et dispose d'une quantité déterminée de substance à répartir entre les divers membres. Si donc cette substance se porte en excès vers certains organes, elle se retire de certains autres; en sorte que la partie où la substance surabonde, ne se développe d'une manière disproportionnée qu'au détriment d'autres parties. Ainsi, chez les poissons, le

corps très-allongé se forme aux dépens des membres. Cette loi se révèle d'une manière évidente quand l'homme se compare à d'autres êtres : son bras et sa main ressemblent à l'aile de l'oiseau. Qui ne voit ici que la perfection prépondérante de certaines parties a lieu au préjudice des autres?

C'est ainsi que toute multiplicité des formes de la nature est servie par le nombre *un*, à tous les degrés de son épanouissement, de son perfectionnement, comme témoignage d'une force unique; cette force apparait primitivement en tant qu'unité, se révèle clairement dans la vie individuelle, devenue complète et indépendante, et se fait connaitre en tant qu'apparition extérieure, d'abord universellement, puis dans chacune des conditions de la multiplicité des formes de la nature. Car la force exige la possibilité de manifester la multiplicité qui est en elle, comme un tout vivant. Ici encore se présente cette grande vérité générale, à savoir que toute chose manifeste pleinement et complétement son être d'une manière trinitaire, c'est-à-dire comme unité, comme individualité et comme multiplicité. Ainsi s'accomplit la loi du développement dans les formes solides, s'élevant de l'individualité à l'universalité, de l'imperfection à la perfection, par la même série des développements qui mènent à la perfection des choses de la nature. Ainsi l'homme est le plus parfait des êtres terrestres; la plus accomplie des formes terrestres, dans laquelle la substance corporelle se montre au plus haut degré d'équilibre et de proportion. Mais en l'homme, la force, reposant originairement sur une existence éternelle dont elle provient, se manifeste à ce haut degré de la vie, en tant qu'esprit; de sorte que l'homme sent lui-même sa force, qu'il la comprend,

l'interroge, s'instruit par elle et trouve en elle la preuve de son existence.

Au moment où l'homme, en tant qu'apparition extérieure, corporelle, se montre en équilibre et en proportion avec la forme, à cette époque de l'épanouissement du principe intellectuel et spirituel, s'agitent aussi dans lui les désirs, les penchants, les passions. Il se produit dans ses puissances intellectuelles un mouvement et une agitation analogues à ceux qui se retrouvent dans le règne des formes solides, dans le règne des minéraux, dans celui des végétaux et dans le règne animal.

Voici l'homme, pour la première série de son développement, correspondant au premier degré des formes solides vivantes; c'est pourquoi la connaissance de la loi qui régit leur être est si importante pour celui qui veut faire son éducation et celle d'autrui; la connaissance de leur être et de leurs manifestations instruit, dirige, éclaire et console l'homme. Représentez donc de bonne heure à l'homme, au jeune garçon, à l'écolier, la nature dans toute sa multiplicité, comme une unité, comme une grande et vivante pensée de Dieu, comme une seule forme de la vie universelle. La nature, étant et se montrant toujours et dans chacun de ses points un tout provenant de Dieu, doit être présentée à l'homme sous cet aspect. Sans unité dans l'action de la nature, sans unité dans les formes de la nature, sans la connaissance de la multiplicité qui découle de l'unité, il n'existe aucune connaissance vraie, ni de la multiplicité, ni de l'histoire de la nature, aucun enseignement suffisant pour les faire reconnaître à l'écolier d'une

manière évidente. C'est, au reste, cette unité que l'âme de l'enfant pressent et cherche, dès son jeune âge, et qui seule satisfait l'esprit humain.

Allez avec le jeune garçon qui porte la vie en lui-même, guidez-le au sein de la nature et étalez-en devant lui la diversité; il vous interrogera aussitôt sur cette unité si animée et si sublime qui se révèle à ses yeux; et vos explications, vos réponses à ses incessantes questions le feront pénétrer de plus en plus dans la connaissance des divers et nombreux objets de la nature.

L'observation des objets de la nature, considérés isolément et partiellement, toute différente de l'observation de la chose individuelle rattachée à l'unité ou à la généralité, tue aux yeux de l'âme humaine les objets de la nature et la nature elle-même, tout comme elle annihile l'esprit observateur de l'homme.

Ces réflexions, tendant à faire considérer la nature comme un seul tout, doivent suffire ici; elles aideront le père, l'éducateur, l'instituteur, à guider le fils, l'élève, l'écolier, par la connaissance et l'observation des lois de la nature, dans les différents degrés et gradations de son unité et de sa multiplicité; elles les aideront à reconnaitre la nature comme un tout pourvu de vie. De même qu'ici la liaison intérieure et animée de l'activité de la nature, avec les objets de la nature, est représentée dans une généralité, non d'après un côté ou d'après une seule direction, la nature aussi doit apparaitre à l'écolier d'après chacun de ses côtés, d'après chacune de ses directions ou

activités, non-seulement comme un tout pourvu de membres, mais pourvoyant aussi généralement de membres les forces, les substances, les tons et les couleurs, ayant, comme les formes et les figures, son unité intérieure et sa liaison animée avec le tout universel; et comme tout, pour la perfection de sa formation, dépend de l'influence d'un grand phénomène dans la nature, en un mot du soleil qui soigne et conserve toute vie terrestre, il semble aussi que toutes les formes terrestres proclament l'être du soleil, tant il est vrai que toutes se tournent avec avidité vers sa lumière qu'elles aspirent, se suspendant à ses rayons comme l'enfant attache son œil aux lèvres du père qui l'instruit ou à celles de la mère qui répond aux aspirations de son âme; et de même aussi que l'absence ou la présence de l'amour paternel agit puissamment sur le développement et le perfectionnement de l'enfant dont l'être ne fait qu'un avec celui de ses parents, la présence ou l'absence de la lumière du soleil influe sur le développement et la formation des formes terrestres, qui sont les produits du soleil et de la terre. En outre, une connaissance plus exacte des rayons et de la lumière du soleil nous démontre que dans la lumière les directions sont semblables aux directions fondamentales de toutes les formes terrestres. C'est ainsi que les formes de la terre pourraient manifester extérieurement et visiblement dans leur assemblage et leur variété l'être de la lumière, qui nous apparait aussi en tant qu'unité dans le soleil; car toutes les connaissances s'enchainent les unes aux autres. Que le père et le fils, l'éducateur et l'élève, le maitre et l'écolier, les parents et l'enfant cheminent donc toujours ainsi vers la connaissance de ce tout de la nature.

Père, Instituteur, Éducateur, ne nous objectez pas que vous ignorez telle ou telle chose, que vous n'en connaissez rien vous-même. Il n'est pas seulement question ici pour vous de communiquer à vos enfants ou à vos élèves des connaissances acquises, mais bien d'en acquérir de nouvelles. Vous observerez, vous ferez observer, et l'observation vous amènera, votre élève et vous, à la connaissance de la chose que vous ignorez.

Pour connaître les lois et l'unité de la nature, il n'est besoin de dénominations scientifiques, ni pour les objets de la nature, ni pour leurs propriétés; il suffit de l'intelligence sûre, nettement déterminée d'après l'être de la chose ou du langage. Il ne s'agit pas en guidant le jeune garçon vers la connaissance des objets de la nature, de lui faire part des opinions ou des observations de convention, mais il importe de lui faire observer chaque objet spontané en soi, et comme il se fait connaître par lui-même, par sa forme et ses propriétés. Il est indifférent de connaître le nom donné antérieurement à l'objet, mais il faut absolument connaître, par l'examen et l'observation, les propriétés particulières et générales de chaque chose. Donnez à l'objet de la nature le nom tout à fait local, ou si vous n'en connaissez pas, donnez-lui celui que le moment même fournit, ou ce qui vaut mieux encore, servez vous d'une périphrase, jusqu'à ce que vous ayez le nom généralement adopté; vous ne tarderez pas à le trouver et à l'accepter comme l'accepte la science. C'est pourquoi, Instituteurs qui menez vos élèves à la campagne, ne dites pas que vous n'avez aucune connaissance de tels objets de la nature, que vous en ignorez même le nom. La

fidèle observation de la nature, bien plus que n'importe quel livre, peut vous donner, fussiez-vous l'esprit le plus ordinaire, les connaissances les plus profondes et les plus hautes de l'individualité et de la multiplicité des choses. Chacun de nous peut acquérir ces connaissances par l'observation, pour peu qu'il sache voir par ses propres yeux et par ceux de l'expérience et qu'il se laisse guider par l'observation, tout en guidant les jeunes gens qui l'entourent. Pères, Mères, ne vous inquiétez point de votre ignorance, ne dites pas : Ne sachant rien moi-même, comment instruirais-je mes enfants? Vous ne savez rien, c'est possible, là n'est pas le mal. Si vous ne savez rien et que vous voulez vraiment vous instruire, faites comme l'enfant même ; allez à père et à mère, devenez enfant avec l'enfant, écolier avec l'écolier; laissez-vous instruire par la nature qui est votre mère et par votre père qui est l'esprit de Dieu, résidant dans la nature. L'esprit de Dieu et la nature même vous conduiront et vous guideront, pourvu que vous vous laissiez guider et conduire par eux. Ne dites donc pas : — Je n'ai pas étudié, je n'ai pas appris telle chose ou telle autre. — Qui donc l'enseigna au premier homme qui en eut connaissance? Faites comme lui, allez à la source de la science. Un des buts de l'enseignement supérieur est de rendre les hommes voyants, d'ouvrir leur œil intérieur pour l'intérieur de toutes choses et de leur en faire comprendre ainsi l'extérieur. Il serait regrettable pour le genre humain, qu'il n'y eût de voyants que ceux qui étudient selon l'acception donnée généralement à ce mot. Mais si vous, Parents ou Éducateurs, vous vous adressez de bonne heure aux yeux du corps et à ceux de l'intelligence de vos enfants et de vos élèves, les universités aussi deviendront bientôt ce qu'il faut qu'elles soient, c'est-à-

dire des écoles où l'on reconnaitra les vérités intellectuelles les plus élevées, et où l'on apprendra à les manifester dans la conduite, en un mot des écoles de sagesse.

Chaque point, chaque objet de la nature et de la vie est un chemin qui mène à Dieu : attachez-vous à chacun de ces points, et vous suivrez cette route avec sécurité. Laissez-vous convaincre que la nature doit avoir non-seulement un principe vivant et intérieur, se faisant reconnaître jusque dans les moindres choses, mais encore qu'elle a été créée par un être unique, Dieu; qu'elle doit son existence à la même loi qui amène l'éternel dans le temporel, l'intellectuel dans le corporel, et qui exige nécessairement que le particulier ressorte du général et le général du particulier. Les manifestations de la nature forment une échelle menant de la terre au ciel, et du ciel à la terre. Cette échelle que figurent les formes solides est fixe; elle repose sur un monde de cristal, et le prophète David, le chantre de la nature, la célèbre dans ses hymnes. Cherchez et trouvez donc dans cette multiplicité de la nature un point fixe, une échelle sûre. Le nombre est un point fixe, et la route qu'il suit un chemin sûr, car il est amené par l'apparition extérieure des directions intérieures de la force elle-même. Le nombre publie inévitablement, autant qu'il lui est donné de le faire, l'être intime de la force; n'apportez là encore qu'un judicieux œil d'écolier, une intelligence d'enfant, une âme simple. Laissez-vous conduire par l'œil et l'intelligence de l'enfant même; apprenez pour votre gouverne, qu'un enfant simple et naturel ne supporte et n'accepte ni des demi-vérités, ni des indications fausses. Suivez en silence ses questions et réfléchissez-y; elles vous instruiront l'un et l'autre.

quoique elles ne proviennent que de l'esprit enfantin de l'homme. Or, un père, une mère, un éducateur quel qu'il soit peut répondre à un enfant. Vous dites peut-être que les enfants demandent plus de choses que ne savent père et mère, et vous avez raison; mais dans ce cas, ou bien vous vous arrêterez aux limites du temporel et aux portes du divin, et alors celui-ci se révèle tout simplement, et l'âme et l'esprit de l'enfant se sentent en repos; ou bien vous vous arrêterez, limités par vos propres connaissances; ne vous gênez pas alors pour l'avouer, mais gardez-vous de dire à l'enfant que, pour ce cas précisément, la pénétration humaine a des limites; ce serait la rabaisser et la dégrader; interrogez votre vie en vous-même; comparez-la avec la vie extérieure au milieu de laquelle vous vivez; amenez votre élève à faire ce rapprochement, et lui et vous, dès que votre observation aura mûri, vous trouverez la raison et l'intelligence de la chose, telles que les réclame la raison humaine; vous verrez avec clarté et d'un œil intérieur et sûr ce que vous cherchez; Dieu vous apparaîtra visiblement dans ses œuvres; votre œil terrestre sera satisfait et vous trouverez, dans votre intérieur, la paix, la consolation et le secours au jour du besoin.

VIII

Étude des mathématiques.

L'homme cherche un point fixe de départ, une ligne sûre pour arriver à la connaissance de la liaison intérieure de toute multiplicité, et où peut-il mieux trouver ce point de départ certain qui unit et porte en lui toute pluralité, en étant lui-même l'expression évidente de la loi et de toute conformité à la loi, où le peut-il mieux trouver que dans les mathématiques dont le nom exprime l'idée même de science? Le noble rang qu'on leur a assigné dans l'ordre des connaissances humaines, elles l'ont acquis, dès les plus anciens temps, par le droit le plus incontestable et elles l'ont très-légitimement conservé. Les mathématiques appartiennent à la fois, en tant que manifestations du monde intérieur et extérieur, à l'homme et à la nature; provenant de l'esprit et des lois de

la pensée, expression visible de l'esprit et de la pensée, elles trouvent hors d'elles-mêmes, dans le monde extérieur, les manifestations, les liaisons et les formes qui en découlent nécessairement. L'homme retrouve dans son intérieur, dans son esprit, dans les lois de son esprit et de sa pensée, la nature dans la multiplicité de ses formes, qui toutes se produisent, indépendamment de lui ; les mathématiques apparaissent alors comme le moyen qui unit l'homme à la nature, le monde intérieur au monde extérieur, l'invisible au visible. Cet office, qui durera aussi longtemps qu'existeront le monde extérieur et le monde intérieur, assure depuis bien des siècles, depuis l'existence du genre humain, l'existence et la connaissance des mathématiques. C'est aussi ce qui fit reconnaître leur droit au chrétien; car il n'appartient qu'au chrétien qui reconnait l'esprit de Dieu, l'opération et les œuvres de l'esprit de Dieu en toutes choses, d'assigner à l'être des mathématiques ce noble et légitime rang. Seul, le chrétien peut définir l'union existante entre les formes créées par l'esprit et les formes et les manifestations de la nature; seul, il peut trancher le doute, à savoir si les mathématiques dérivent des manifestations de la nature, ou si les objets de la nature ont été formés d'après les lois de la pensée humaine, et si la nature et le monde extérieur même y trouvent ainsi leur origine et leur existence. Le même esprit divin, unique, éternel, ne vit et n'agit-il pas dans l'homme et dans la nature? L'homme et la nature n'ont-ils pas été créés et ordonnés par le même et unique Dieu? Et par cela même, n'existe-t-il pas entre l'esprit de la nature, les lois de ses formes et celles de ses forces, et l'esprit humain et ses lois, une harmonie, une conformité complète? Les mathématiques ne sont aussi, ni une chose

morte, limitée en soi, ni un nombre déterminé, ni une somme de formes et de variétés individuelles et souvent trouvées isolément, mais elles sont un *tout* animé non interrompu, se développant et se renouvelant par le développement de la pensée et de l'esprit humain d'après l'unité et la multiplicité, et par la connaissance et l'observation de toute chose individuelle, car elles sont l'expression visible de la pensée dans l'homme, l'expression de la conformité au pur intellectuel en soi; elles sont ainsi un tout vivant et une démonstration évidente de la nécessité de leur existence. Les mathématiques ne sont donc pas plus étrangères à la vie réelle, que provenues d'elle; mais elles sont l'expression de la vie en soi, et elles mènent à toute connaissance vraie de la vie.

De même que la pensée et ses lois passent de l'unité à la multiplicité, ressortant dans toutes leurs manifestations d'une unité toujours éloignée ou cachée (l'intérieur), de même aussi les mathématiques passent nécessairement de l'unité à la multiplicité, et par là même qu'elles passent extérieurement et visiblement de l'unité à la multiplicité, il faut nécessairement qu'elles aient aussi une unité pour principe.

Toutes les formes mathématiques, en tant que provenues et dépendantes des lois qui régissent le cube et le cercle, doivent être ramenées à l'unité; le cube lui-même doit être considéré comme la provenance d'une force propre et spontanée, ressortant de l'unité. Les formes et les figures des mathématiques ne doivent donc pas être considérées comme réunies d'après des désignations extérieures et arbitraires, mais comme

existant selon des conditions nécessaires et intérieures, comme démonstrations d'un centre spontané, et originaires d'une force universelle, non pas séparées entre elles, mais reliées intérieurement entre elles, ressortant, dès leur début, de l'individualité, de la multiplicité, et devant se rapporter toujours à cette unité qui pénètre l'âme de son existence. Les mathématiques sont aussi l'expression des conditions et des propriétés de l'espace; leur principe étant l'unité, elles sont une unité en elles-mêmes, et comme la pluralité des directions, la forme et l'extension se joignent, aussi pour elles, à la dimension, il s'ensuit que le nombre, la forme et la grandeur sont contenus dans l'unité, formant une trinité indivisible et se servant réciproquement. Mais le nombre étant l'expression de la pluralité en soi, et de ses conditions, celle des directions de la force, d'après des lois intérieures et vivantes qui ont leur principe dans l'être de la force, la grandeur et la force ne pouvant être définies que par la pluralité, il s'ensuit que la connaissance du nombre est la plus évidente et la première d'entre ces trois connaissances (nombre, grandeur, forme). La connaissance du calcul est la base de la connaissance des formes, des grandeurs et des dimensions en général. La dimension n'est en aucune façon une chose morte, immobile, inerte, mais une chose qui subsiste par l'action incessante de la force dans l'existence. Comme la dimension est redevable de son existence au principe et aux lois fondamentales de toute existence, par lesquelles elle est amenée, les lois générales de la dimension, comme celles de toutes ses manifestations individuelles, sont le principe de tout ce qui se fait voir et connaître par la dimension et la forme, comme aussi le principe même de la pensée.

Les mathématiques doivent être considérées et traitées bien plus physiquement et dynamiquement, qu'envisagées comme démonstrations de la nature et de la force; car elles ne guident pas seulement à la connaissance de la nature, surtout à celle de la chimie (la substance), mais conduisent surtout à la connaissance de l'action et de l'être intellectuels, à la connaissance des lois de la pensée et du sentiment de l'homme ; elles mènent à ce but par les figures curvilignes et cubiques, etc.

Sans les mathématiques ou, tout au moins, sans la connaissance fondamentale du calcul qui s'adjoint la connaissance de la forme et celle de la grandeur comme conditions nécessaires, l'éducation de l'homme est une œuvre incomplète. Le développement de l'homme et de l'humanité est arrêté en deçà de ses bornes naturelles. Sans les mathématiques, les forces de l'esprit sont paralysées, car les mathématiques sont aussi inséparables de l'esprit humain, que la religion, de l'âme humaine.

Voyons maintenant ce qu'est le langage et dans quel rapport se trouve avec les deux premiers points, ce troisième point angulaire de la vie de l'homme.

IX

Le langage.

La religion, vie de l'âme, selon les exigences de l'âme qui réclame l'unité en toutes choses, la nature, connaissance des individualités dans la nature et de leurs rapports entre elles, examen de la nature selon les exigences de l'esprit, enfin le langage, manifestation de l'unité, de toute liaison animée et intérieure de toutes choses, effort selon l'exigence de la raison, forment tous les trois une unité inséparable, une unité parfaite; c'est l'image de l'être humain, dans lequel l'aspect d'un seul côté, sans égard aux autres, ferait s'anéantir ou, tout au moins, se voiler l'idée de son unité.

La religion tend à faire connaître l'origine et la destinée de l'homme et y parvient. La nature tend et réussit à faire

connaître l'être de la force, le principe de son action et son action même. Le langage tend et parvient à faire connaître et à publier la vie comme un tout. La religion, la nature, (les mathématiques sont la nature d'après ses dispositions, ses lois et ses conditions, c'est la nature comme elle se présente à l'esprit de l'homme avec ses attributs; sans les mathématiques, manifestations extérieures de la nature, celle-ci ne saurait être connue par l'homme), nous disons donc que la religion, la nature et le langage ont tous les trois, dans leurs conditions différentes, le même office à remplir, savoir : de faire connaître à l'homme son intérieur et de le lui faire publier; de rendre extérieur l'intérieur des choses et intérieur leur extérieur, et de montrer l'intérieur et l'extérieur dans leur union ou liaison naturelle, originelle et nécessaire.

Tout ce que nous disons d'un des trois points angulaires de la vie de l'homme doit pouvoir se dire des deux autres, quoique d'une manière particulière; ce qui a été dit jusqu'à présent de la religion et de la nature (mathématiques), doit se dire du langage, mais nécessairement selon l'individualité du langage et ses propriétés particulières. Poser en fait que la religion, la nature ou le langage puisse exister chacun d'eux en lui-même, et par lui-même, indépendant des deux autres, et qu'il puisse ainsi s'élever au plus haut degré de sa formation et de son perfectionnement, c'est-à-dire le langage sans la religion et la nature, la religion sans le langage et la nature, la connaissance de la nature sans la connaissance du langage et de la religion, admettre cette supposition, disons-nous, c'est apporter au développement et à la formation de l'humanité, être collectif, la plus forte et la plus

déplorable des entraves. La connaissance et la certitude d'une de ces choses entrainent la connaissance et la certitude des deux autres. L'homme est destiné à connaître, à considérer et à posséder parfaitement l'esprit de toutes choses ; il faut donc nécessairement que son éducation lui donne une connaissance sérieuse digne et parfaite de la religion, de la nature et du langage, selon leurs conditions réciproques, intimes et efficaces. Sans la connaissance de l'union intime de ces trois points essentiels, l'école n'aboutit à aucun résultat sérieux pour nous, et nous nous perdons dans un abime sans fond.

Voyons maintenant comment le langage se révèle et démontre son être.

L'exposition ou la manifestation de l'intérieur à l'extérieur, par ce qui est extérieur, s'appelle communément langage, c'est ce que signifie le mot *parler* (1), car le langage est une sorte de rupture avec soi, une façon de se formuler en éclatant hors de soi, tout comme la brisure d'un objet en fait connaitre l'intérieur. Et de même que l'ouverture du bouton de la fleur montre l'intérieur de cette fleur, de même aussi celui qui parle fait-il connaître librement son intérieur, de sorte que le langage même, manifestant l'intérieur à l'extérieur, est la vraie représentation, la manifestation de l'intérieur à l'extérieur. L'être le plus intérieur de l'homme étant une chose qui se meut et vit, étant la vie même, il faut inévitablement que les propriétés et les manifestations de la vie se fassent connaitre

(1) L'auteur fait observer ici l'analogie qui existe entre le mot allemand *sprechen* (parler) et le mot *brechen* (briser). (*Note du traducteur.*)

par le ton et les paroles du langage. Le langage parfait de l'homme étant toujours une manifestation de son intérieur, révèle nécessairement jusque aux moindres parties de son être. Le langage, faisant connaître l'homme dans sa totalité, réclame nécessairement aussi la plus grande flexibilité. L'homme, dans sa totalité, et en tant que manifestation de la nature, porte entièrement en lui l'être de la nature et, par conséquent, se fait connaître tout à la fois par le langage en tant qu'être humain et être général de la nature. Le langage est l'image de la liaison du monde intérieur et du monde extérieur de l'homme.

Le langage a, comme les mathématiques, une nature double, il appartient en même temps au monde extérieur et au monde intérieur. Le langage, en tant que témoignage de l'homme, ressort inévitablement de l'esprit de l'homme, c'est la manifestation, l'expression de l'esprit humain, comme la nature est la manifestation, l'expression de l'esprit de Dieu. La conformité qui existe entre le langage, en tant que témoignage propre de l'esprit humain, et le langage en tant qu'imitation de la nature, qui fait qu'on se demande s'il est le témoignage parfait de l'esprit, ou une imitation de la nature, a, comme toute autre question ou toute autre opinion, son fondement en ce que partout où habite le même esprit unique et divin, dans toutes les choses où agissent ces mêmes lois intellectuelles et divines, l'esprit de la nature et l'esprit de l'homme, seul esprit en soi, la nature et l'homme ont pour seul principe, pour source unique de leur être, Dieu. Et par conséquent, le langage étant la manifestation de l'homme et de la nature, ainsi que celle de l'esprit, la connaissance de la na-

ture, celle de l'homme et la publication de Dieu ressortent du langage même. Du côté de la nature, le langage est la manifestation de la force devenue vie; du côté de l'homme, il est la manifestation de l'esprit humain devenu conscient. Le langage est par là même nécessairement dévolu à l'être de l'homme, esprit destiné à se connaître par la conscience de soi-même, et il forme avec lui une unité indivisible. Cette double nature de l'être de la parole, devenue moyen et liaison, exige aussi des propriétés physiques et mathématiques, des propriétés de vie et de mouvement. C'est pourquoi le langage exprime nécessairement par les principes, le ton, l'accent et les inductions de la parole, non-seulement les attributs et les propriétés fondamentales de la nature, mais aussi l'action et les manifestations de l'être intellectuel.

Si imparfaits et si incomplets qu'en soient les éléments qui nous sont fournis par l'expérience, il n'en ressort pas moins que la vie intérieure, renfermée jusque dans les moindres fibres du langage, fait de celui-ci un tout, malgré son imperfection même. Dans certaines langues, le ton, l'accent, les inductions révèlent des lois claires, fixes, déterminées et nécessairement physiques et physiologiques tout à la fois ; et la preuve que la manifestation d'un objet déterminé, ou la notion par la parole envisagée sous un certain aspect exige parfois tels caractères ou telles lettres écrites, c'est que le mot simple est nécessairement un témoignage déterminé d'un principe de parole certain et simple, comme tout témoignage de substance propre, tout produit chimique n'est amené que par une substance simple ou, ce qui est équivalent, par des forces simples et déterminées. En d'autres termes, les principes de

la parole, dans leurs diverses liaisons, sont l'image des objets de la nature et des formes de l'esprit et de leurs rapports, d'après leur être le plus intime, d'après l'intelligence personnelle ou l'idiome.

L'observation de la conformité existante entre les lois qui régissent la nature et les lois intellectuelles physiques et physiologiques nous fait retrouver cette même conformité dans les lois de certaines langues, notamment dans la langue allemande; les lois qui ont présidé à la formation des mots de cette dernière rendent non équivoque en elle, l'intervention de la vie intérieure de l'unité (1).

La loi du mouvement du langage (rhythme), qui se révèle dans les mots isolés comme dans leur assemblage, attire d'abord l'attention sur l'essence même du langage. Le mouvement rhythmé est aussi intimement uni au langage, que la vie, aux objets représentés par le langage, et que ne durent l'être les premières manifestations du langage, en tant que manifestations de la vie intérieure et extérieure. Le rhythme se trouve être une condition originaire du langage, il provient de l'essence même de la chose exprimée par la parole, celle-ci considérée comme participant à la vie intérieure des choses qu'elle exprime. Que l'on rétablisse et conserve autant que possible le rhythme dans le langage tenu aux jeunes enfants, on éveillera ainsi en eux l'aspiration poétique dont le langage

(1) Nous supprimons ici de longs détails tout à fait particuliers à la langue allemande, et où l'ingénieux, le subtile et le systématique nous semblent remplacer quelquefois la science sérieuse.

(*Note du traducteur.*)

rhythmique est la formule; nous ne saurions trop recommander à cet égard l'exercice de la déclamation, mais seulement pour autant que l'enfant comprenne le sens des choses et des mots qui lui sont présentés dans cet exercice.

Par la religion, la nature et le langage, l'enfant, le jeune garçon, l'homme se retrouve dans le centre de toute vie, car il est en état de conserver dans sa mémoire une multitude de faits et de les y caser sans confusion, selon le temps et le lieu où ils se sont accomplis. Une vie bien plus large et bien plus riche s'ouvre et se développe dans son intérieur ; elle inonde son âme d'une telle profusion de biens, que non-seulement elle devient pour lui une seconde vie dont il a conscience, mais qu'elle lui inspire aussi le besoin impérieux de ravir à l'oubli les boutons et les fleurs de sa vie intérieure si florissante, et la pensée d'en retracer les formes d'après les temps, les lieux et d'autres conditions, pour son profit propre et celui de ses successeurs dans la vie. C'est ainsi que l'art d'écrire se développe dans l'individu, comme il se développa dans l'histoire de la marche de l'esprit humain ; car l'homme individuel se développe d'après les lois particulières qui présidèrent toujours au développement du genre humain. C'est pour répondre aux besoins d'une vie extérieure, prépondérante et riche que les hiéroglyphes furent inventés, tout comme une vie intérieure et riche fit nécessairement inventer les caractères écrits représentant les idées et les notions. Les hiéroglyphes et l'écriture révèlent cette vie intérieure et extérieure puissamment riche qui, aujourd'hui encore, inspire à l'enfant, à tout homme individuel, le besoin d'écrire. C'est pourquoi les soins des parents et des instituteurs doivent tendre à enrichir autant

que possible la vie intérieure de leurs enfants et de leurs élèves, moins d'une quantité d'objets que de leur signification intérieure et de leur vitalité, car s'il en était autrement, et si l'écriture, l'art d'écrire ne s'y rattachait pas comme besoin intime et évident, la langue maternelle, cessant d'être une chose supérieure, comme elle l'est aux yeux de tant d'hommes, ne serait plus qu'une chose morte, extérieure, tout à fait étrangère. Mais si nous parcourons de nouveau et avec nos enfants la voie que suit l'humanité, la vie dans toute sa plénitude et dans toute sa fraîcheur nous revient alors par nos enfants; les conditions de l'esprit et de la force, les facultés de pénétration et de pressentiment, faibles en nous jusqu'alors, se développent et s'affermissent. Et pourquoi ne suivrions-nous pas cette route avec le jeune garçon qui s'efforce de nous la faire parcourir? Le voici représentant par la peinture tantôt le pommier, dans lequel il découvrit un nid d'oiseaux, tantôt le cerf-volant s'élevant très-haut dans les airs. Un autre petit enfant, à peine âgé de six ans, est devant nous; il peint, dans un livre qu'il a spontanément destiné à recevoir ses impressions, les animaux qu'il a vus dans une ménagerie. Qui de nous, entouré d'enfants, ne s'est pas entendu dire : « Donne-moi du papier, je veux écrire une lettre à mon père ou à mon frère? » L'enfant se sent pressé vivement par le besoin d'exercer sa vie intérieure; ce n'est pas l'esprit d'imitation qui le pousse, personne n'écrit autour de lui, mais il cherche la manière dont il peut satisfaire ce désir; il sait que les caractères écrits correspondent aux paroles qu'il veut dire; de là le besoin de savoir écrire, comme aussi l'origine des hiéroglyphes. Bien de jeunes et intelligents garçons, pénétrés de leur vie intérieure, trouveraient au be-

soin, par eux-mêmes, les caractères et les signes nécessaires à l'écriture; il est reconnu que plusieurs parviennent à inventer même une écriture propre à leurs aspirations particulières. Il en sera toujours ainsi, lorsque dans tout enseignement on reliera à un besoin évident le moyen de le satisfaire, et ce besoin, cette nécessité doit nécessairement s'être manifestée dans le jeune garçon pour que celui-ci s'instruise avec suite et fruit. La cause de l'imperfection de nos écoles et de notre enseignement provient de ce que nous instruisons nos enfants sans que le besoin s'en soit encore fait sentir en eux, ou bien après que nous avons anéanti en eux ce besoin originel.

Si un irrésistible besoin nous pousse à manifester au dehors l'intérieur qui déborde en nous, si l'écriture est le moyen qui nous permet de le satisfaire, il n'est pas moins vrai de dire que les caractères de l'écriture ne sont pas indifférents pour les mots dont on se sert, ceux-ci se trouvant en une certaine harmonie avec l'idée qu'ils représentent. Si peu nombreuses que soient les formes primitives de l'écriture, si vagues que soient les lois dont elles proviennent, quelques formes fondamentales de l'écriture semblent encore avoir conservé, d'une manière non douteuse, leur liaison intérieure avec la signification du mot.

Quoiqu'il n'y ait plus guère lieu d'indiquer ce rapport entre le caractère de la lettre écrite et celui de la notion, il est important, pour le résultat de l'enseignement et de l'instruction, d'en conserver la moindre lueur, car rien ne doit être présenté à l'homme comme un fait machinal, n'ayant point son principe rationnel. C'est parce qu'on n'a pas compris la nécessité

d'expliquer rationnellement toutes choses, que l'art de l'écriture est resté, jusqu'à présent, une chose presque mécanique, toute dépourvue de vie.

C'est ici que se révèle naturellement chez l'homme, chez l'écolier, le besoin de savoir lire; la lecture découle du besoin même de s'initier, dans son intérêt propre et dans celui des autres, à ce qui fut écrit antérieurement, afin de le connaître, de se le rappeler et de le reproduire à son tour.

Par l'écriture et la lecture au moyen desquelles la connaissance du langage reçoit nécessairement une certaine extension, l'homme s'élève au-dessus de toute autre créature et se rapproche du faîte de sa destinée. Par l'exercice de ces deux connaissances, l'homme acquiert vraiment sa personnalité. Le désir d'apprendre à écrire et à lire fait de l'enfant, de l'élève, un écolier, et rend l'école possible. La possession de l'écriture donne à l'homme la possibilité et le moyen de s'instruire; elle le guide surtout vers la connaissance vraie de lui-même, parce qu'elle permet à l'homme d'observer paisiblement l'être qu'il étale à ses propres yeux; elle relie le présent de l'homme au passé et à l'avenir; elle relie l'homme lui-même à ce qui l'environne, comme à tout ce qui est loin de lui. L'écriture est le premier acte, l'acte capital de la connaissance spontanée de soi-même. L'homme, le jeune garçon doit être amené à en comprendre toute l'importance; mais pour arriver à ce but, il faut qu'on lui donne la possibilité de se reconnaître lui-même, et que le besoin d'écrire et de lire se révèle en lui comme une nécessité, un désir, avant qu'on lui enseigne l'écriture et la lecture.

L'enfant qui apprend à écrire et à lire de cette manière, doit être nécessairement quelque chose, avant de chercher à se rendre compte de lui-même; autrement toute connaissance serait pour lui chose creuse, morte, hétérogène, mécanique; car d'où le principe est inerte et machinal, aucune vitalité, aucune véritable vie, but sublime de tout effort, ne peut ni jaillir ni se développer. Et comment l'homme atteindrait-il dans de semblables conditions à sa véritable destinée, à la vie?

De ce que nous avons dit jusqu'à présent sur l'origine et le but de tout effort humain, sur ce qui anime la vie de l'homme en tant que jeune garçon et sur ce qui forme les points angulaires de sa vie, il ressort clairement et indubitablement que tout effort humain est trinitaire, c'est-à-dire que nous y voyons un effort vers le repos, la vie intérieure, un effort vers la connaissance et l'appropriation de l'extérieur, et enfin un effort vers l'inévitable manifestation de l'intérieur. Le premier de ces efforts est la tendance religieuse; le second est la tendance à l'observation de la nature, et le troisième, la tendance à se manifester soi-même, c'est la manifestation de son propre développement et l'observation de tout son être. Il résulte encore de tout ce qui précède, que les mathématiques s'appliquent davantage à la manifestation de l'extérieur à l'intérieur, à la manifestation de la conformité à la loi générale, dans l'intérieur de l'homme, et qu'elles s'appliquent aussi à la manifestation de la nature; c'est la raison pour laquelle elles se présentent comme intermédiaires entre l'homme et la nature. Les mathématiques s'adressent donc davantage à l'intelligence qu'elles réclament; le langage, qui

est surtout la manifestation de l'intérieur conscient, s'appuie sur la raison. Mais une chose manque nécessairement encore à l'homme : c'est la manifestation de la vie intérieure en elle-même, la manifestation du sentiment de l'âme ; cette troisième manifestation, celle de la vie intérieure de l'homme, s'opère au moyen de l'art.

X

L'art.

Toutes les notions humaines, à l'exception d'une seule, celle de l'art, sont des notions de convention et sont appliquées selon certaines conditions; ou bien, toutes les notions se servent et s'amènent par des relations réciproques, et ne sont nécessairement séparées que dans leurs termes les plus extérieurs. C'est pourquoi il y a encore dans l'art un côté qui touche aux mathématiques, à l'intelligence, au langage et à la raison; un autre qui, quoique manifestation pure de l'intérieur de l'homme, ne paraît faire qu'un avec la manifestation de la nature, et un dernier côté qui coïncide avec la religion. Ces différentes relations ne sauraient recevoir leur développement en ce moment où il n'est question de l'art, que par rapport à l'éducation. L'art ne doit être considéré ici que

comme manifestation de l'intérieur. L'art, les manifestations de l'art, ce qui vit dans l'intérieur, ce qui constitue proprement la vie de l'intérieur, paraît diversement selon la substance à laquelle l'art a recours. Cette substance ne saurait être qu'une apparition sensible, soit qu'elle se manifeste à l'ouïe et qu'elle s'évanouisse lorsqu'elle n'est que le son; soit qu'elle soit visible et qu'elle se manifeste par les lignes, les surfaces ou les couleurs, comme dans la peinture; soit qu'elle devienne saisissable, palpable, et fasse masse comme dans la sculpture. Nous retrouvons encore ici ce que nous avons eu occasion de remarquer si souvent, c'est-à-dire les innombrables rapports et liaisons qui se trouvent entre toutes les choses de la vie. L'art qui se manifeste à l'ouïe, c'est la musique, surtout le chant; l'art qui se manifeste à la vue par les couleurs, c'est la peinture, et la sculpture est l'art qui se manifeste dans l'espace par les images et les formes de la masse. L'intermédiaire entre ces deux dernières manifestations de l'art est le dessin. Le dessin se présente par les lignes, partout où se produisent la peinture par les couleurs et la sculpture par la substance matérielle. Le dessin, l'aspiration vers le dessin est, comme nous l'avons vu déjà, au degré de l'enfance, une apparition précoce dans le développement de l'homme. Le désir de manifester l'intérieur par la sculpture ou la peinture se révèle aussi dans l'homme dès sa plus tendre enfance, mais surtout et d'uue manière non équivoque à ce degré de sa vie, celui de jeune garçon. Il s'ensuit évidemment que l'art, l'intelligence de l'art est une propriété, une disposition commune à tous les hommes, et que par cette raison même on doit la cultiver soigneusement en eux dès leur enfance; de telle sorte que celui qui n'a pas les aptitudes

pour devenir un véritable artiste, deviendra au moins capable de comprendre, d'apprécier les œuvres d'art, en un mot, d'être intérieurement artiste. Le chant, le dessin, la peinture et la sculpture, loin d'être abandonnés au caprice ou à la volonté de l'enfant, doivent être cultivés de bonne heure et être considérés comme choses importantes dans toute école sérieuse. Qu'on ne s'imagine pourtant pas que chaque écolier doive devenir un artiste dans tel ou tel art, ou bien que l'écolier puisse devenir artiste dans tous les genres d'art, quoique presque tout homme puisse devenir artiste sous un certain point de vue; mais qu'on se persuade bien que tout homme, pour pouvoir se développer complétement, parfaitement et d'une manière harmonique, doit connaître la multiplicité et la haute puissance de son être, et comprendre et apprécier les témoignages de tout art vraiment digne de ce nom.

C'est dans la famille que l'enfant atteint l'âge de l'écolier, c'est donc à la famille que doit succéder et se rattacher l'école.

L'union de l'école avec la vie de famille, l'union de la vie domestique avec la vie de l'enseignement, est la première et la plus indispensable condition du développement et de la formation de l'homme à cette époque, surtout si nous voulons le débarrasser de cet enseignement oppresseur qui consiste à représenter les choses au moyen de notions techniques, sèches, arides, et si par une méthode contraire nous cherchons à lui donner la connaissance des objets par l'observation de leur être. C'est ainsi que semblable à l'arbre frais et vigoureux qui se développe hors de lui-même et par lui-même,

que nous voyons s'élever, croître et s'épanouir toute famille, toute race qui possède vraiment la vie, la connaissance vraie de son être.

Écartons donc une bonne fois les fictions de toutes nos paroles et de toutes nos actions, rejetons le masque dont nous couvrons notre existence. Cacherons-nous toujours sous terre la fontaine de vie? Enfouirons-nous toujours Dieu au fond de l'âme et de l'esprit de l'homme? Déroberons-nous plus longtemps à nos enfants, à nos élèves, à nos écoliers, cette joie indicible qu'ils puisent dans la conviction que leur âme et leur esprit proviennent de la source de l'éternelle vie? Continuerez-vous, ô parents, ou vous qui les remplacez, à étouffer les principes les plus vivifiants et les plus féconds sous un amoncellement pédantesque d'inutilités prétentieuses? Vous nous répondez que votre enfant prend de l'âge, que bientôt il sera grand et devra pourvoir à ses besoins! Insensés! Laissez-nous vous rappeler cette parole de l'Évangile : « Cherchez le royaume des cieux, et le reste vous sera donné par surcroît! » Mais cette parole, vous ne la comprenez pas, car vous ne comprenez ni Dieu ni la vie. La connaissance, la pénétration de toutes choses réjouira le genre humain, dès qu'il se convaincra de l'existence de sa faculté créatrice et productrice dont il ne soupçonne même pas l'étendue, car qui donc a mis des bornes à l'humanité née de Dieu? L'enfant, vraiment élevé et développé dans tout son être, abordera plus tard son métier avec joie, courage et sérénité; confiant en Dieu et en la nature, il attirera sur lui et sur son métier une bénédiction multiple; toutes les vertus civiles et humaines habiteront dans son intérieur, comme elles habi-

tent dans sa maison; sans sortir de son cercle, il se sentira satisfait de sa vie de famille et il y trouvera la récompense qu'il ambitionnait. Que l'homme ne dise donc pas que son fils ne s'adonnera jamais au métier de son père, parce que ce métier est le plus ingrat de tous; qu'il n'impose pas non plus son métier à son fils, à cause de l'avantage ou du profit que lui, son père, y trouve; qu'il se persuade que si vulgaire que soit un métier, l'homme peut le relever et l'ennoblir. Qu'il reconnaisse que la moindre force qui se traduit en œuvre procure à l'homme, non-seulement le pain, le vêtement et le couvert, mais aussi l'estime des autres hommes. Qu'il ne s'inquiète donc de l'avenir de ses enfants, que pour appliquer tous ses soins à la culture et au développement de leur intérieur.

XI

Récapitulation.

Récapitulons maintenant comme conditions nécessaires de cette union de la vie de famille avec celle de l'école, de cette vie de l'éducation avec celle de l'enseignement, les diverses exigences de ce degré du développement intérieur de l'homme devenu écolier.

Ces conditions sont : l'intelligence de la religion qui, unissant l'âme de l'homme à Dieu par un lien vivant, pressent l'unité dans toutes choses, malgré la multiplicité de leurs apparences, et fait ressortir cette unité aux yeux du jeune garçon dans toutes ses actions et dans toute sa vie. Cette intelligence, disons-nous, doit être entretenue, nourrie et formulée, et pour y parvenir il est nécessaire de s'approprier pour la prière la

sainte Écriture qui révèle les rapports de la nature et ceux de l'homme avec Dieu, et de la considérer comme un miroir dans lequel l'homme, le jeune garçon, contemple l'image de ses sentiments, celle de son âme originellement unie à Dieu et celle de ses pressentiments et de ses aspirations.

Il est nécessaire aussi pour l'homme de connaître, d'estimer et de former son corps, enveloppe inévitable de son esprit, moyen de manifestation pour son être, et de le soumettre à des exercices coordonnés et gradués en vue de son développement et de sa formation.

L'écolier doit : Observer et considérer la nature et le monde extérieur, et connaître surtout les objets qui sont proches de lui avant de s'enquérir des autres.

Avoir à sa disposition quelques petits poëmes qui parlent de la nature et de la vie, surtout ceux qui ont trait aux objets de la nature dont il est environné, ou qui parlent de la vie de famille, et s'en servir comme de miroirs qui réfléchissent ses propres sentiments, au moyen de mélodies et de chansons naïves.

S'exercer au langage, au discours qui, ayant la nature et le monde extérieur pour objet, conduisent à leur observation, et considérer toujours le langage, le discours comme moyen de manifester son intérieur à l'ouïe d'autrui.

S'exercer à des manifestations extérieures et matérielles selon la règle et la loi, c'est-à-dire en allant toujours des lois

particulières aux lois générales. C'est ici que doivent prendre place les manifestations produites par le plus ou le moins de substance : les constructions, les ouvrages manuels en papier, en carton, en bois, ou modelés avec de la substance molle.

S'exercer à manifester au moyen de lignes gravées sur une surface, soit sur un tableau, soit sur une ardoise, d'autres lignes en rapport évident avec celles du centre, du cœur de l'homme, dans des directions horizontales et verticales, afin de figurer toutes les formes extérieures.

S'instruire des couleurs dans leur variété et leur assimilation, par la manière dont elles se présentent dans les tableaux; observer, remarquer, analyser les statues; enluminer des images et des contours, peindre sur des carrés de papier, etc.

Jouer, c'est la libre manifestation et le libre exercice de soi-même dans tous les genres de jeux.

Raconter ou s'entendre raconter des histoires, des fables et des contes, en les reliant, les rapportant à des aventures arrivées récemment ou ayant trait à la vie actuelle.

Tout ceci est le partage de la vie domestique et de famille ; celui de la vie de l'école, et celui de la vie humaine en général ; celui des occupations domestiques et des occupations de l'école, car les écoliers de cet âge doivent peu à peu être employés aux affaires domestiques et instruits des différents métiers de l'atelier ou de l'agriculture; ils y seront initiés par un père intelligent et apte à ces sortes de travaux. Un peu plus tard,

ils seront amenés par leurs parents ou leurs éducateurs à produire seuls, n'importe quoi, d'après leur propre inspiration et à confectionner, seuls aussi, quelques petits travaux pour lesquels ils acquerront ainsi l'expérience et une sorte de routine nécessaire. Il est important de réserver au jeune garçon au moins une heure ou deux par jour pour le laisser s'appliquer à quelque ouvrage manuel dont la destination soit sérieuse. Il en résultera des œuvres importantes pour la vie ; car un des plus grands griefs que nous ayons à formuler contre nos écoles actuelles, c'est qu'elles dérobent l'écolier à tout travail domestique, à toute participation aux productions extérieures. On objectera peut-être à cela que l'écolier de cet âge, s'il veut vraiment acquérir un certain degré d'instruction et de connaissances, doit y consacrer tout son temps et toutes ses facultés. Erreur trop évidemment prouvée par l'expérience; le travail manuel non-seulement fortifie le corps, mais exerce une influence si heureuse sur l'esprit et sur ses différentes directions, que lorsque l'homme s'est retrempé, si nous pouvons ainsi dire, dans le bain raffraichissant du travail manuel, il ne s'en trouve que plus frais et plus vigoureux pour ses exercices intellectuels.

Si nous considérons maintenant toutes les choses précédemment énoncées et se rapportant à la vie de famille unie à celle de l'école, nous les trouverons se classant elles-mêmes d'après les exigences générales du jeune garçon. Les unes appartiennent à la vie intérieure, tranquille et paisible ; d'autres à une vie plus active et plus agissante, et enfin, d'autres à une vie plus extérieure et plus formulée encore. Ces différents objets de l'enseignement répondent à tous les

besoins de l'homme. Nous verrons ainsi les sens, les dispositions, toutes ces forces extérieures et intérieures de l'homme développées, exercées et perfectionnées, et les exigences de toutes les conditions de la vie humaine satisfaites.

XII

Perfection de l'intelligence religieuse.

Lorsque parents et enfants auront vécu et se seront élevés en union de vie et de sentiment, cette union, loin de se briser, ne fera que s'accroître et se fortifier, non-seulement à cet âge du jeune garçon, mais encore à l'âge suivant, à moins que quelque circonstance ne soit venue fatalement la rompre. Il n'est pas question de rechercher ici comment s'opère cette union, qui de deux vies n'en fait plus qu'une seule, comme nous le voyons sans cesse entre parents et enfants ; il ne s'agit actuellement que de l'union de leur âme et de leur esprit que nous constatons dans toute leur conduite, et qui se présente à nous comme faisant un tout. Cette union de leur esprit et de leur âme est le fondement inébranlable de toute vraie religiosité. Cette union intellectuelle entre les parents et l'enfant

est la vie intérieure, la manifestation pure de la vie intellectuelle de l'homme; c'est une communauté intérieure. Les parents cherchent à enrichir leurs enfants de ce qu'ils ne peuvent plus ni posséder en eux, ni manifester par eux-mêmes, à cause des obstacles survenus dans leur vie. L'expérience du développement et de la formation de la vie la plus intérieure que le père acquit au prix de pénibles efforts, mais qu'il ne lui est plus permis de voir s'augmenter, il la partage avec son fils, et le fils profite de l'expérience de son père avec toute la fougue et la fraicheur de sa jeunesse. Tout partage de cet ordre fait entre parents et enfants est morne et stérile, dès que cette vie commune entre le père et l'enfant n'est plus envisagée comme un tout indivisible, mais comme formant deux destinées, étrangères l'une à l'autre, différentes l'une de l'autre, toutes remplies d'exigences différentes et de formes dissemblables, pour l'union desquelles manque un intermédiaire. Mais quels fruits, au contraire, ne découlent pas de cette union intellectuelle qui existe entre les parents et l'enfant, entre le père et le fils, lorsqu'elle a pour principe et pour but la perfection et la manifestation la plus sublime et la plus pure de l'être humain, et que parents et enfant la pressentent, l'envisagent sous son véritable aspect et comprennent ce qu'elle exige!

C'est en considérant ainsi cette union intellectuelle de la vie propre et de la vie commune selon leur principe et leur but, que le jeune garçon de cet âge acquiert la notion de la manière non-équivoque dont Dieu, pour parler le langage humain, le seul qui nous soit permis, guide et prend sous sa protection paternelle l'humanité dans son développement, dans son perfec-

tionnement et dans sa manifestation, et conserve toute individualité, tout individu, par les soins et l'appui de son amour paternel. Comment pourrait-on s'expliquer autrement que tout ce qui arrive dans la vie, n'arrive que pour le bien de l'individu et du tout dont il fait partie? Cette vérité que nous retrouvons dans notre vie et dans celle d'autrui, dans la vie individuelle et dans la vie générale, dans la vie de l'homme, comme dans celle de la nature, dans la vie de l'expérience individuelle, comme dans la vie publique, nous aide à retrouver l'union, l'unité entre la manifestation de l'Écriture Sainte et celle de l'âme et de la nature, à représenter cette union, cette unité aux yeux et à l'intelligence du jeune garçon, comme membre de son petit cercle domestique et de famille d'abord, pour l'étendre ensuite à toute la grande communauté humaine et à la lui montrer comme étant le guide divin, le soutien de l'homme, la manifestation de l'esprit à la matière, l'action divine dans l'élément humain. Cette découverte et cette connaissance contribueront à éclairer et à purifier de plus en plus l'intelligence du jeune garçon, à augmenter sa force et à affermir son courage et sa persévérance. L'enseignement religieux, fondé sur cette union intellectuelle entre les parents et l'enfant, repose ainsi sur un principe solide; il est fructueux et fécond en bénédictions, car il éveille de bonne heure dans le jeune garçon, par d'heureux rapports de vie, une intelligence vive et lui donne un coup d'œil sûr pour la vie intellectuelle et intérieure. Ne craignons pas que quelque objet de la vie intellectuelle soit trop élevé ou incompréhensible pour l'enfant. Que les choses lui soient représentées simplement, et sa force intérieure lui en découvrira aisément le sens. C'est parce que nous attribuons trop peu de religiosité, trop peu de force intel-

lectuelle à l'âme et à l'intelligence de l'enfant, que sa vie et son âme nous semblent et sont en effet parfois si vides, si peu exercées et si inertes, et que nous y retrouvons de si rares et de si faibles fils pour les relier à la vie religieuse ; et cependant quelle large part ne fait-on pas à l'enseignement religieux dans l'enfance et dans l'adolescence?

On instruit les enfants et les jeunes garçons d'une quantité de choses extérieures qu'ils ne comprennent pas, mais on les laisse déplorablement ignorants de presque toutes celles de l'âme qu'ils comprendraient pourtant sans peine ; c'est pour cela que la vie intérieure, à laquelle l'enfant reste étranger, est pour lui si vide et si sèche. Dès que l'homme-enfant, comprend les vérités, surtout les vérités religieuses, qu'on fasse en sorte qu'il vive beaucoup en lui-même et qu'il se rende compte des moindres événements qui se passent dans son âme, dans sa vie religieuse, dans la marche de son développement intellectuel et dans tout ce qui s'y rapporte. Il faut qu'il se rende compte de cette vérité instructive et féconde : que Dieu est son père. Il faut qu'il parvienne par sa propre raison à reconnaître Dieu pour père et créateur de tous les hommes et de tous les êtres, car, sans cette conviction, l'enseignement religieux resterait pour lui morne et infructueux. On éviterait bien des erreurs et des malentendus, si la vérité intérieure était toujours ainsi développée en harmonie avec la vie intérieure ; il en serait de même pour bien des vérités et des textes contenus dans l'enseignement religieux qui, envisagés sous un seul aspect, paraissent signifier autre chose que ce qu'ils signifient réellement. Citons par exemple ces maximes : Le succès est assuré à celui qui est bon. Ou bien : Celui qui est bon sera

heureux. Pour le jeune garçon peu pourvu de l'expérience de la vie intérieure, le bien intérieur et extérieur, le bonheur intérieur et extérieur, la vie intérieure et extérieure ne sont encore qu'une même chose, et par cela même qu'il ne saurait se douter qu'il en pût être autrement, il attendra pour sa vie extérieure les fruits de la vertu.

L'intérieur et l'extérieur, l'infini et le fini, sont deux mondes dont les manifestations sont et doivent être dans leur forme éternellement différentes; nécessairement, tout texte qui s'applique à l'un et à l'autre à la fois troublera ou affaiblira la paix intérieure, la force intérieure du jeune garçon et celle de l'homme, ou, tout au moins, leurrera sa vie d'espérances fausses, la remplissant d'appréciations erronées et d'erreurs graves au sujet des événements de la vie.

L'enseignement religieux doit se proposer pour règle de montrer l'enfant et l'homme dans une vie propre et commune; il doit démontrer clairement que celui qui veut le progrès, le bonheur de l'humanité, avec tout le sérieux, la rigidité et le dévouement qu'il exige, doit se résigner à vivre dans l'oppression, dans la douleur, dans la nécessité, dans les soucis, dans l'inquiétude extérieure et nécessairement aussi dans les privations et les peines extérieures; car cette sorte de tourmente même contribue à publier, à manifester l'intérieur, l'élément intellectuel, la vraie vie de l'âme. Afin que l'enfant le comprenne, faites lui remarquer l'analogie qui existe entre les exigences, les conditions, les manifestations du développement de l'arbre et celles du développement intellectuel de l'homme. Tout degré de développement, si parfait et si com-

plet qu'il soit dans son ordre, doit s'évanouir et disparaître, lorsque paraît un degré supérieur de développement et de perfection; les enveloppes protectrices des boutons et des bourgeons doivent tomber pour que le jeune rameau et la fleur odorante puissent éclore; la fleur doit disparaître pour faire place au fruit d'abord imperceptible et âpre, et ce fruit, plus tard succulent et mûr, se corrompra à son tour, afin que de son germe repoussent des arbres frais et vigoureux. Les psaumes et les chants, qui ont trait aux combats que doit se livrer l'homme pour atteindre le faîte de l'humanité parfaite, comparent les fruits de ces efforts à ceux de l'arbre, qui ne peuvent apparaître qu'à la condition que bien d'autres précieux développements de vie aient disparu, pour leur faire à leur tour une place plus élevée et plus noble. Et les textes de chacun de ces psaumes ou de ces hymnes ne ressemblent-ils pas eux-mêmes à des graines qui, semées sans cesse dans le sol fécond de l'âme humaine, produisent des arbres touffus, chargés de fleurs odorantes et de fruits éternels et impérissables? C'est ainsi que les sacrifices, les privations et le rabaissement de l'extérieur sont les conditions nécessaires pour atteindre la plus haut développement intérieur. De là viennent encore ces maximes : Plus on aime l'enfant, plus on le châtie. — Le Seigneur éprouve celui qu'il aime. — Ces vérités doivent trouver accès dans l'âme de tout enfant qui n'est pas étranger à lui-même, et dès que l'homme en est convaincu, il ne se laisse plus entraîner à murmurer, comme un enfant obstiné, contre tous les événements contraires qu'il rencontre sur sa route; il ne s'arrête plus à se demander pourquoi le sort lui est contraire, à lui qui n'a point fait le mal ni eu le dessein d'en faire, tandis que tout réussit à celui qu'il sait être mauvais et

méchant et n'avoir jamais agi que dans des vues intéressées et terrestres ; il se dira au contraire que pour lui, n'ayant eu en vue que le plus haut bien, tout ce qui en apparence semble fâcheux et désavantageux n'arrive que pour son développement complet et doit lui rapporter plus tard des fruits éternellement bons.

Il est également regrettable, au point de vue de l'élévation de l'humanité, de s'appuyer dans l'enseignement religieux sur la récompense future qui attend les actions restées en apparence ici bas sans récompense. Ces promesses sont sans valeur pour les âmes grossières chez lesquelles dominent les sens, et les hommes et les enfants doués d'une intelligence élevée n'ont pas besoin de l'espoir d'une récompense pour que leur conduite soit pure et leurs actions droites et bonnes. C'est donc peu connaître l'être de l'homme, c'est rabaisser sa dignité, que de croire nécessaire de lui promettre une récompense, en vue de le faire agir dignement selon son être et sa destinée ; l'homme devient vraiment digne de sa destinée, lorsqu'on lui donne de bonne heure le moyen de sentir à chaque instant toute la dignité de son être. La conscience, le sentiment d'avoir vécu et agi fidèlement et conformément à son être, à sa dignité, et aux lois de Dieu, doit être aussi, à toutes les époques de sa vie, la plus grande récompense de sa bonne conduite ; il ne lui en faut pas d'autre ; moins encore en doit-il réclamer une tout extérieure. Un enfant qui a en lui-même la certitude d'avoir agi en digne enfant de son père, de s'être conduit selon les désirs et les volontés de son père, demande-t-il et exige-t-il autre chose que la joie qu'il y puise ? Un enfant naturellement simple et bon, songe-t-il à la récompense qui lui revient, fût-

elle même une simple louange? L'homme doit-il agir autrement envers Dieu que n'agit un fils terrestre envers un père terrestre? Que nous dénigrons et rabaissons la nature humaine bien loin de la relever, que nous l'affaiblissons au lieu de la fortifier, quand nous présentons un appât à sa vertu, voire même une récompense future! Dès que nous introduisons un stimulant étranger, même le plus intellectuel, pour exciter à une vie meilleure, nous laissons non-développée la force intérieure et spontanée que possède tout homme pour la manifestation de l'humanité parfaite.

Mais il en est tout autrement lorsque l'homme, surtout le jeune garçon, n'a pas en vue pour ses actions un effet extérieurement agréable, mais seulement son intérieur, l'état de son âme qui s'en trouvera ou libre ou enchaînée, ou sereine ou sombre, ou heureuse ou malheureuse. L'expérience personnelle éveillera de plus en plus l'intelligence intérieure de l'homme, son intelligence religieuse; et ce beau trésor acquis dans l'enfance et dans la jeunesse lui sera assuré pour toute la vie.

Cette expérience illumine tout enseignement religieux, le fait comprendre et unit entre elles toutes les vérités qui y sont renfermées ou qui en découlent, désigne leur usage pour la postérité, selon les degrés différents d'élévation, partout où agissent la force, l'esprit et la vie, et les réunit aux vérités reconnues et proclamées par les hommes inspirés de l'esprit de Dieu; la vraie religiosité devient ainsi le partage de l'homme d'abord et peu à peu ensuite le partage de tout le genre humain. C'est ainsi que la formation religieuse de

l'individu contribuera de plus en plus à la sanctification de l'humanité; par là même disparaîtront toute tromperie, tout doute et toute contrainte, et l'homme possédera l'heureuse et sainte conviction qu'il vit en Dieu et selon Dieu.

XIII

Application des textes religieux.

Il est certain que les sentiments, les impressions et les pensées religieuses germent et jaillissent de l'esprit de l'homme et de l'âme humaine, comme ils germent et jaillissent aussi de l'union intellectuelle qui existe entre l'enfant qui se connait lui-même, et les parents auprès desquels il se développe dans la vie. Ces sentiments, ces impressions et ces pensées ne se présentent d'abord à l'enfant que comme une perception sans nom et sans forme ; il est pourtant nécessaire et avantageux de trouver pour ces sentiments et ces impressions des paroles, des formules qui les empêchent de s'évanouir dans l'âme de l'enfant.

Que l'on ne craigne point ici, que des paroles non comprises

par l'enfant ne lui inculquent des sentiments étrangers à lui-même; la religiosité a le privilége de l'air pur, de la lumière, sereine du soleil et de l'eau limpide; tous les êtres l'aspirent; et dans chacun d'eux, elle revêt une figure, une couleur différente, une autre expression de vie. Prenez un simple texte religieux, laissez dix ou douze jeunes garçons se l'approprier, et vous verrez qu'il en jaillira tout autant de bourgeons différents pour l'arbre de vie. Il est certain que les mots ne doivent pas se substituer à la vie chez l'enfant; celui-ci ne doit pas chercher à donner d'abord aux mots la vie, la forme et la signification, mais les mots doivent lui prêter le langage et la formule pour la vie que renferme son âme et donner à cette vie une signification propre.

C'est ainsi qu'un soir, un enfant, à peine âgé de six ans, réclamait de ses parents qui surveillaient son coucher, qu'ils lui apprissent une petite prière. Il s'endormit paisiblement aussitôt après l'avoir récitée. Un jour, ce même enfant, ayant commis une action qui lui laissait quelque trouble dans son âme, fit la prière en commun comme à l'ordinaire; il la commença à haute et intelligible voix, mais au moment où la prière présenta quelque allusion à sa faute, on put s'apercevoir que sa voix baissait jusqu'à ne plus se faire entendre et certes, celle de son âme n'en parlait que plus haut. « Hier, nous dit-il, au moment où nous le mîmes au lit, hier la petite prière priait avec moi. » Pressentant ce que réclamait son âme, nous agîmes en conséquence, et l'enfant s'endormit en paix.

Peu de temps après, ce même petit garçon vint à nous, apportant une image qu'il avait trouvée; il était heureux de cette

circonstance, car l'image lui semblait fort belle. Au même instant survint un autre enfant un peu plus âgé et qui ne paraissait pas devoir observer beaucoup la vie intérieure. « Oh que cela est cruel! » s'exclama-t-il après avoir regardé l'image. Elle représentait en effet des cruautés de Turcs envers des Grecs, surtout envers des femmes et des enfants. Nous fîmes remarquer à ces deux enfants combien ils avaient de motifs pour remercier Dieu de leur avoir donné une vie, non-seulement saine et florissante, mais encore si pourvue de bonheur, de quiétude et de joie. « N'est-ce pas, dit le plus étourdi des deux jeunes enfants, que nous l'en remercions matin et soir par la prière? » Pas un mot ne lui avait été dit qui pût amener cette réflexion.

Ajoutons pourtant ici qu'il ne faut pas initier trop souvent de tout jeunes garçons aux textes qui formulent ainsi la vie intérieure et religieuse.

XIV

Connaissance, estime et perfection du corps.

L'homme estime ce qu'il connait non-seulement pour sa valeur, sa signification et son usage, mais surtout pour le profit qu'il en peut tirer à l'égard du but proposé à son existence.

Qu'on ne croie pas que l'homme, surtout l'homme-enfant, connaisse son corps parce qu'il en est si proche, ou moins encore, qu'il puisse user de ses membres, parce qu'ils ne forment qu'un avec son corps. Nous entendons recommander fréquemment aux jeunes garçons de se tenir avec moins de gaucherie, surtout aux enfants appartenant à des conditions où toute l'activité corporelle n'est pas mise en usage. Nous voyons des gens très-embarrassés de ce qu'ils feront de leur

corps et de leurs membres en certaines circonstances. Il y en a beaucoup pour lesquels le corps semble être et est vraiment une charge. L'activité de la vie domestique peut singulièrement coopérer à la formation parfaite du corps, qui dans presque tous les états semble malheureusement n'être qu'une chose secondaire. Il faut que l'homme non-seulement connaisse ses forces, mais encore le moyen de les employer. La formation complète du corps et de toutes ses parties peut seule conduire au moyen de former complétement aussi l'esprit, car le moindre enseignement réclame l'usage du corps et des membres, qu'il s'agisse d'écriture, de dessin, ou de musique instrumentale. Si l'écolier n'a préalablement acquis la formation complète du corps et l'usage de ses membres, ces différentes branches d'enseignement peuvent lui devenir très-préjudiciables et la nécessité de lui répéter à chaque instant : « Tenez-vous bien, tenez votre bras droit, » exclut ou, tout au moins, amoindrit le profit de l'enseignement. La vigueur du corps et son aptitude à tous les travaux de la vie, enfin la bonne tenue extérieure sont les résultats de la formation complète du corps, en tant qu'enveloppe de l'esprit. Une quantité d'incivilités, de rudesses et d'inconvenances seraient écartées de l'âge du jeune garçon, si nous avions le soin de développer et de former son corps en harmonie avec son esprit, et en prévision de l'emploi que celui-ci en attend. Il faut que le corps soit disposé, préparé à obéir à l'esprit; son office est celui de l'instrument musical mis à la disposition de l'artiste. La formation parfaite du corps est donc une chose appartenant à l'éducation dont le but est la perfection de l'homme.

Le corps doit, tout comme l'esprit, recevoir un véritable

enseignement allant du particulier au général, et par là même que l'usage du corps est nécessaire à l'esprit, il faut que les exercices physiques trouvent place à l'école, car ils contribuent singulièrement à l'éducation vraie et complète.

L'éducation a pour but d'amener l'enfant à agir dans toutes ses actions selon la dignité qu'il a reconnue par lui-même à l'homme et selon l'estime qu'il en a conçue, et de révéler par toute sa conduite cette dignité et cette estime de lui-même. Voilà le positif de l'éducation; plus le pressentiment et la connaissance de l'être, de la dignité de l'homme, seront éveillés chez le jeune garçon, chez l'écolier de cet âge, plus les exigences de l'être collectif de l'homme se révéleront clairement, simplement, et plus l'éducation contribuera à y satisfaire. Lorsqu'il le faudra, l'instituteur recourra même, pour le bien de l'écolier, à la réprimande et à la punition. Cet âge est celui de la discipline, qui ne s'obtient réellement que par l'harmonie parfaite établie entre la formation du corps et celle de l'esprit.

L'activité du corps exige simultanément l'activité de l'esprit, comme celle-ci réclame non moins énergiquement celle-là; l'une agissant efficacement sur l'autre; la vie vraie, la vie digne de ce nom n'existant que là, où ces deux activités se prêtent un mutuel concours.

Les exercices du corps ont encore pour résultat important de faire connaître à l'enfant la construction de son corps, il sentira ainsi tous ses membres dans une liaison active; cette connaissance reliée à quelques bons dessins représentant l'in-

térieur du corps humain amènera l'enfant à le soigner davantage et mieux.

XV

Études sur la nature et sur le monde extérieur.

La connaissance de chaque chose selon son être, sa destination et ses propriétés découle, d'une manière claire et déterminée, des conditions locales et des rapports dans lesquels se trouvent et se manifestent ouvertement les choses. L'écolier pénétrera d'autant mieux l'être des choses de la nature et du monde extérieur, qu'il considérera la liaison naturelle dans laquelle elles se trouvent. Les diverses conditions, les rapports des objets entre eux et leur signification paraîtront d'autant plus clairs et compréhensibles à l'enfant, qu'il se verra entouré de ces objets et de leurs effets, le principe de leur existence étant peut-être en lui-même, ou, tout au moins, leur existence provenant de lui et étant conservée par lui. Ces objets sont d'abord ceux qui l'entourent de plus près ; ce sont

les objets de la chambre, de la maison, du jardin, de la métairie, du village, de la ville, de la prairie, des champs, de la forêt, de la campagne. De l'analyse des objets de la chambre, nous conduirons l'enfant à celle de tous les objets de la nature et à ceux du monde extérieur; nous irons du rapprochement et du connu à l'éloignement et à l'inconnu, et, en suivant cet ordre de division et de liaison, tout objet deviendra pour nous un sujet d'instruction.

Voici la marche à suivre : L'enseignement se fera avec l'objet même qui doit être le sujet de la leçon. Ainsi, en désignant la table, on dira : « Qu'est cela? » En désignant la chaise : « Et cela? » Ensuite : « Que voyez-vous dans la chambre? » Réponse : « La table, les chaises, le banc, la fenêtre, la porte, le tableau, etc. »

L'instituteur écrit sur un tableau les objets qu'un ou plusieurs enfants nomment, et lit ce qu'il écrit en le faisant répéter par tous. Ensuite il interroge, disant :

« La table et la chaise sont-elles dans les mêmes conditions ou rapports à l'égard de la chambre que la fenêtre et la porte?

» Oui! — Non!

» Pourquoi oui? — Pourquoi non?

» Que sont donc les fenêtres et les portes par rapport à la chambre?

» Ce sont des parties de la chambre.

» Nommez tout ce que vous croyez être des parties de la chambre.

» Les murailles, le plafond, le parquet, etc., sont des parties de la chambre.

» Eh bien, de même que la porte, la fenêtre, etc., sont des parties de la chambre, celle-ci n'est-elle pas aussi la partie d'un tout plus grand?

» Oui, c'est une partie de la maison.

» Quelles sont donc les autres parties de la maison?

» Le vestibule, les chambres, la cuisine, l'escalier, etc. »

Après que l'écolier a nommé ainsi toutes les parties de la maison, le maître et tous les écoliers répètent ensemble :

« Le vestibule, les chambres, la cuisine, l'escalier, le parquet, la cave sont des parties de la maison. »

Cette répétition faite par tous les écoliers à la fois, est extrêmement importante comme exercice d'intelligence, d'intuition et aussi d'aptitude au langage.

« Toutes les maisons ont-elles les mêmes parties que celles-ci?

» Non.

» Quelles sont les parties de cette maison que d'autres maisons n'ont pas?

» Quelles sont les parties d'autres maisons que celle-ci n'a pas?

» Par quoi les principales parties d'une maison sont-elles déterminées et réglées?

» Par l'usage et la destination de la maison ou du bâtiment.

» Quelles sont les parties essentielles qu'une maison habitable doit nécessairement avoir?

» Outre les objets qui font partie de la chambre, nommez encore d'autres objets qui ne font pas absolument partie de la chambre, mais qui s'y trouvent pourtant.

» Les chaises, les tables, les vases à fleurs, les tableaux, les estampes, les livres, etc.

» Les chaises, les tables, les bancs, ont-ils les mêmes rapports avec la chambre que les tableaux, les livres et les vases?

» Non.

» Pourquoi non?

» Que sont donc les bancs et les tables par rapport à la chambre?

» Ils appartiennent à la chambre, à la demeure.

» Tous ces objets qui appartiennent à la chambre s'appellent les meubles de la chambre.

» Nommez tous les objets que vous appelez meubles de la chambre.

» Les autres lieux de la maison ont-ils aussi des objets particuliers qui leur appartiennent?

» Oui,la cuisine et les chambres ont leurs objets particuliers.

» Quels sont les objets qui appartiennent à la cuisine et aux chambres?

» Ce sont les ustensiles de cuisine, etc.

» Y a-t-il aussi dans une maison des objets qui n'appartiennent pas à tel endroit ou à telle chambre?

» Oui, celui-ci et celui-là.

» Ces objets et tous ceux qui sont du domaine de la maison s'appellent objets de ménage.

» Nommez tous les objets de ménage que vous connaissez?

» La maison, dites-vous, a des différentes parties, des chambres et d'autres endroits, mais la maison ne fait-elle pas aussi partie d'un plus grand tout?

» Oui, elle fait partie de la ferme.

» Quels sont les objets qui appartiennent à la ferme et qui en font partie?

» La cour, le jardin, l'habitation, la grange, les écuries, les étables.

» Quels sont les objets qui sont dans la basse-cour et qui lui appartiennent?

» Les objets mobiles qui sont dans la basse-cour s'appellent les ustensiles de la ferme.

» Quels sont les objets qui appartiennent au jardin et desquels on se sert pour le jardin?

» Les objets dont on se sert pour le jardin s'appellent instruments de jardinage.

» Tous les ustensiles qui servent à la basse-cour, au jardin, à l'écurie et à la grange s'appellent ustensiles de la ferme.

» De même que la maison, la basse-cour, le jardin sont des parties de la ferme, celle-ci n'est-elle pas une partie d'un tout plus grand?

» Oui, elle est une partie du village.

» Que voyez-vous et que remarquez-vous dans le village? quelles sont les choses qui appartiennent au village? de quoi se compose-t-il en général?

» Je remarque des maisons, des granges, des jardins, des fermes, des églises, des bâtiments qui servent aux écoles, des presbytères, des grandes places, des maisons communales, des forges et des fontaines.

» Quel rapport y a-t-il entre ces différentes maisons et ceux qui les occupent?

» Les unes sont des maisons de paysans, d'autres des maisons d'artisans ou de journaliers.

» Que présente de particulier la maison du paysan?

» Quelle est la chose essentielle et nécessaire à la maison d'un artisan?

» L'atelier.

» Qu'exige l'atelier?

» Les outils.

» Que faut-il pour la maison communale?

» Que faut-il pour le bâtiment où se tient l'école?

» Que faut-il pour l'église?

» Comment appelez-vous ce qui entoure le village?

» La campagne, les champs.

» Quels sont les objets que vous remarquez dans la campagne et dans les champs?

» Des prairies, des chemins, des sentiers, des rivières, des fossés, des ponts, des pâturages, des bornes en pierre, des arbres, etc.

» La campagne est-elle à son tour une partie d'un tout plus grand, comme la ferme était une partie du village?

» Oui, la campagne fait partie d'une contrée.

» Que voyez-vous dans une contrée?

» Des montagnes, des vallées, des ravins, des chemins, des ponts, des rivières, des ruisseaux, des villages, des moulins, des villes, des bourgs, des étangs, des canaux, des forêts, etc. »

C'est ainsi que se développe peu à peu la connaissance de la surface de la terre que nous appelons *géographie*.

De l'observation du monde extérieur découle la connaissance de chaque chose, aussi naturellement que le rameau

se dégage du bourgeon, et l'on peut s'en convaincre aisément par tout enseignement conforme à la nature et à la raison. Mais le moment convenable pour tout nouvel objet d'enseignement est aussi rigoureusement déterminé que l'instant de la ramification et de la pousse des bourgeons et des fleurs sur un arbre. La découverte de ce moment, correspondant à celui de la naissance d'un bourgeon, est très-aisée pour l'instituteur qui s'approprie attentivement toutes les conditions de l'objet de l'enseignement, vivant en lui ou plutôt le faisant vivre en lui-même, afin que les exigences et l'être de l'objet se révèlent à son âme et à son esprit et qu'il se les assimile; mais si l'instant propice à l'enseignement de tel objet ou de tel autre est négligé, cet enseignement repris plus tard sera sans résultat et sans aucun profit pour l'écolier. Tout instituteur, cherchant à donner un enseignement raisonnable, en a fait souvent la triste expérience. C'est pour cela qu'il est si important de rechercher le moment et l'endroit où tout enseignement, fourni par l'objet même qui en fait le sujet, doit donner une impulsion réelle à la vie de l'écolier. L'essence de l'enseignement, conformément aux lois de la nature et de la raison, consiste en grande partie dans la découverte de ces conditions de temps et de lieu ; dès qu'elles sont trouvées, l'enseignement se développe, selon les lois de toute vie, en toute liberté et spontanéité, et instruit en quelque sorte l'instituteur lui-même. Que toute attention soit éveillée sur ce point. Cette éclosion et cette ramification de l'enseignement ne doivent point être étouffées. Négliger le moment qui leur est propre n'appartient qu'à un mode d'enseignement donné contrairement aux lois de la nature.

Reprenons le cours de l'enseignement du monde extérieur.

« Dans la campagne, dans la contrée, vous remarquez des arbres, des tours, des rochers, des sources, des murailles, des forêts et des villages, mais regardez encore ces objets et tous ceux qu'embrasse votre œil, et dites-moi si chacun de ces objets est unique en son espèce, ou s'il s'en trouve plusieurs assemblés ou unis entre eux?

» Plusieurs de ces objets semblables se rangent et s'emboitent ensemble.

» Nommez-moi ces objets.

» Quand vous comparez entre eux tous ces objets qui forment une contrée, trouvez-vous entre eux aussi une différence capitale?

» Oui; quelques-uns de ces objets ne doivent leur existence qu'à la nature, ne subsistent que dans la nature et par la nature, d'autres doivent leur existence à l'homme et ne subsistent que par lui.

» Les premiers de ces objets s'appellent œuvres de la nature; les seconds sont les œuvres de l'homme.

» Cherchez autour de vous les œuvres de la nature que distinguent vos yeux.

» Les arbres, les champs, les prairies, l'herbe, les ruisseaux.

» Cherchez de même quelques œuvres dues à l'homme, et que vous voyez autour de vous.

» Les murailles, les haies, les grillages, les chemins, les kiosques, la vigne.

» Les champs et les prairies sont-ils vraiment les œuvres de la nature seule ?

» Oui. — Non.

» Pourquoi oui ? — Pourquoi non ?

» Les kiosques, les haies, les vignes, peuvent-ils vraiment être regardés comme des œuvres émanant de la main de l'homme ?

» Non.

» Pourquoi non ?

» Bon ! Nous disons donc que les kiosques, les vignes, les champs, les prairies, certains arbres fruitiers, les fontaines, sont des œuvres dues à la fois, à la nature et à l'homme. Cherchez autour de vous plusieurs des œuvres dues à la nature et à l'homme.

» Cherchez plusieurs objets de la nature autour de vous, considérez-les attentivement, comparez-les entre eux et voyez si vous apercevez quelque différence capitale qui les sépare ou

les réunisse. Prenez par exemple, l'arbre, le rocher, la pierre, la rivière, l'oiseau; le chêne, le cerf, le sapin, le tonnerre, l'éclair, l'air.

» Ils nous montrent des différences qui les séparent et les unissent entre eux.

» Bien ! expliquez-vous.

» Le cerf, le scarabée, la vache, l'oiseau, l'escargot, sont des animaux;

» Le chêne, le sapin, la mousse, l'herbe, sont des végétaux, des plantes ;

» L'air, l'eau, la pierre, les rochers, sont des minéraux ;

» La pluie, le tonnerre, l'éclair sont des phénomènes naturels.

» Nommez tous les animaux que vous connaissez autour de vous.

» Nommez aussi tous les végétaux que vous connaissez.

» Nommez les minéraux.

» Et finalement, tous les phénomènes de la nature.

» Considérons maintenant les animaux par rapport aux lieux où ils vivent.

» Les animaux naissent-ils, vivent-ils et se nourrissent-ils tous dans les mêmes endroits?

» Non, ils vivent soit dans la maison, dans la basse-cour ou dans la ferme; soit dans la campagne, dans les champs, dans la forêt; soit dans l'eau, dans l'air ou bien dans d'autres substances.

» On appelle animaux domestiques ceux qui vivent dans les maisons et qui se tiennent surtout auprès des hommes et de leurs habitations; animaux des champs ceux qui vivent dans les champs; animaux des forêts ceux qui vivent dans les forêts. Il y a aussi les animaux de la terre, les animaux aquatiques, les animaux amphibies et les animaux qui vivent dans l'air. »

Après avoir classé les animaux selon les endroits du globe dans lesquels ils vivent, on procédera de la même manière pour les végétaux et les plantes que l'on classera en plantes de serres, plantes de maisons, plantes de jardins, de champs, de prairies, de forêts, d'eau, de marais, ou plantes parasites.

On agira de même à l'égard des minéraux, quoique ceux-ci fournissent bien moins sujet à des observations de cet ordre.

On procédera de la même manière aussi pour les manifestations de la nature en tant que terre, air, eau et feu.

« Sous quel point de vue avons-nous considéré jusqu'ici les objets de la nature?

» Sous le point de vue de l'espace et de l'endroit dans lesquels ils naissent, vivent et meurent.

» Les objets de la nature, par l'endroit même où ils se trouvent et vivent, sont plus ou moins rapprochés ou éloignés de l'homme; montrent-ils dans leur mode d'existence, dans leurs manifestations ou dans leurs propriétés, quelque différence produite par leur rapprochement ou leur éloignement de l'homme?

» Oui. — Non.

» Pourquoi oui? — Pourquoi non?

» Les animaux les plus rapprochés de l'homme, les plus soumis à son influence, sont plus faibles, plus sensibles, réclament des soins particuliers; ils sont plus dociles et surtout plus apprivoisés; ceux, au contraire, qui sont éloignés de l'homme et ne subissent pas son influence, sont plus grossiers et plus sauvages.

» Nommez les animaux domestiques qui vous entourent et que vous connaissez.

» Nommez aussi ceux des animaux sauvages qui ne sont pas loin de vous et que vous connaissez. »

Les animaux domestiques peuvent être étudiés aussi selon leur utilité et les services qu'ils rendent, et classés en animaux

d'utilité, animaux protecteurs, animaux d'agrément et bêtes de somme ou de trait.

Les animaux sauvages peuvent être considérés aussi sous le point de vue de leur utilité ou sous celui du préjudice qu'ils causent.

On procédera de même pour les végétaux.

Les plantes qui ont cessé d'être sauvages s'appellent plantes cultivées.

La même classification peut à peu près s'appliquer aux minéraux, aux torrents et fontaines, rochers, etc.

« Nous venons d'envisager les objets de la nature sous le point de vue de l'endroit dans lequel ils naissent et vivent, et sous celui de leur utilité ou du préjudice qu'ils causent; pouvons-nous les considérer encore sous quelque autre point de vue?

» Oui, sous celui des saisons; car il y a des fruits d'hiver et des fruits d'été, des fleurs de printemps, d'été et d'automne. »

Les animaux, les plantes et les phénomènes de la nature subissent également l'influence des saisons : par exemple l'aurore boréale ne paraît qu'en hiver, la fumée s'élève bien plus haut pendant l'été que dans toute autre saison; le printemps et l'automne amènent les brouillards; et l'hiver, la

neige, la glace, la maturité de certains fruits. Dans nos contrées l'hirondelle est un oiseau d'été, l'alouette et le hochequeue, des oiseaux du printemps, et l'oie sauvage, un oiseau d'hiver.

Il y a le papillon du jour, celui du crépuscule et celui de la nuit.

Il y a le scarabée de mai, celui de juin et celui de juillet.

Il y a des fleurs de mars, des fleurs de mai, des fleurs du printemps.

En considérant les animaux, surtout les oiseaux, sous le point de vue de l'endroit de leur séjour et de la saison où ils se montrent, on mentionnera aussi les oiseaux de passage.

Il est encore très-important de remarquer la manière dont vivent les animaux, et de les classer en animaux carnassiers, animaux rongeurs, animaux herbivores, etc.

Ici se termine la connaissance principale des objets de la nature, la description générale de la nature; plus tard on abordera l'histoire naturelle qui consiste surtout à acquérir la connaissance de ses propriétés particulières, et par l'observation de l'opération de la force, on arrivera à expliquer ses phénomènes. L'analyse du règne minéral conduira tout naturellement ainsi aux notions de la physique.

Le passage de l'observation de la nature en général en tant

que monde extérieur, à la connaissance, à la description et à l'histoire de la nature, conduit tout naturellement aussi à l'analyse des animaux que leur utilité, ou le préjudice qu'ils causent, rapproche ou éloigne plus ou moins de l'homme; ici encore apparaît la distinction entre les animaux qui naissent tout vivants, les mammifères, et ceux qui sortent de l'œuf, entre ceux qui pondent et couvent et ceux qui pondent seulement, ces derniers abandonnant à la nature le soin de l'éclosion de leurs œufs.

Le premier objet auquel s'appliqueront l'étude et la description de la nature sera de découvrir et de pénétrer les propriétés extérieures qui unissent et séparent les objets de la nature, leurs attributs et leurs causes, leurs résultats et leurs conséquences, l'assemblage, la liaison nécessaire de toutes les choses de la nature. On cherchera ensuite à se rendre un compte intelligent des propriétés extérieures par lesquelles l'être de la chose se révèle de la manière la plus particulière et la moins équivoque.

Cette marche qui fait monter du particulier, de l'individuel au général et à la totalité, et descendre du général au particulier, et de la totalité à l'individualité, ce mode d'analyse du monde extérieur, ne répond pas seulement aux exigences de toute vie intérieure, mais donne aussi la connaissance de chaque objet tel qu'il doit être présenté à l'écolier à ce degré de son intelligence et de son développement intellectuel.

Nous allons considérer maintenant les œuvres de l'homme comme nous avons considéré jusqu'ici les objets de la nature,

c'est-à-dire d'après leurs conditions extérieures qui résultent clairement de l'endroit, du temps, du mode de nourriture et des manifestations extérieures de la vie.

« Nommez les œuvres des hommes que vous connaissez et que vous voyez autour de vous, et dites s'il y a quelques différences entre elles et ce que sont ces différences.

» La maison, le village, la chaussée, les ponts, la ville, les murailles, la charrue, le chariot, le poteau, etc.

» Bon. — Quelle différence y a-t-il entre tous ces objets?

» Ils diffèrent dans leur substance, dans leur usage et dans leur destination.

» Nommez les œuvres humaines qui présentent ces différences.

» Quelles différences présentent-elles à cet égard ?

» Elles servent à l'homme d'habitations, elles lui sont utiles, elles l'abritent et le protégent, ou bien ce sont des outils et des ustensiles propres à confectionner d'autres objets, ou des choses qui servent aux relations des hommes entre eux, à leurs plaisirs, ou bien ce sont des témoignages de la puissance de l'esprit humain.

» Quels sont parmi ces objets ceux qui servent d'abri et de demeure à l'homme?

» Ce sont les maisons, les villages et les villes.

» Qu'est-ce qu'une ville présente surtout de particulier?

» Des murailles, des portes, des rues, des ruelles, un marché, un palais de justice, des magasins, des ateliers et un grand nombre de bâtiments de structurs les plus diverses.

» Par quoi les bâtiments d'une ville diffèrent-ils surtout entre eux?

» Par leur usage, leur destination.

» A quelle différence la destination des bâtiments d'une ville donne-t-elle lieu?

» Leur différence consiste en ce que les uns sont des habitations et des maisons bourgeoises, d'autres des bâtiments de luxe destinés aux fêtes et aux réunions des habitants de la ville, etc.

» Quels sont les différents genres des maisons bourgeoises?

» Qu'appelle-t-on ateliers, fabriques, boutiques et magasins?

» Quels sont les différents ateliers qu'il y a dans la ville?

» Ce sont les ateliers des menuisiers, des forgerons, des tailleurs, des selliers, des corroyeurs, des cordonniers,

des charrons, des boulangers, des ferblantiers, des tisserands, etc.

» Que présente de particulier chacun de ces métiers?

» L'œuvre et l'outil.

» Quel est l'outil propre au charpentier?

» Quel est l'outil propre au forgeron? » Et ainsi pour chacun des métiers.

« Quelle est la destination, le but de ces métiers?

» C'est de créer, de produire ou de transformer quelque chose.

» Que fait-on dans l'atelier du menuisier? dans celui du forgeron? »

On procédera de même pour les manufactures et les fabriques; on interrogera d'abord l'écolier sur les ustensiles et sur les outils, ensuite sur les produits de ces ateliers. On l'interrogera aussi sur l'usage et le contenu des magasins.

« Les boutiques sont-elles aussi différentes entre elles?

» Quelle est la différence qui existe entre elles?

» Cette différence consiste dans la nature des objets qu'elles contiennent.

» Quelle est la différence que vous signalez entre les boutiques par rapport à ce qu'elles contiennent?

» Les unes contiennent des objets de nature et des objets d'art, des substances qui se vendent au poids et qui servent à la nourriture de l'homme ; elles contiennent des objets qui se vendent au mètre, des objets de fantaisie, des objets de nécessité, d'ornements ou de luxe, qui se vendent selon leur valeur propre ou d'après le nombre.

» Les premiers sont des objets de commerce, les seconds, des objets servant à l'alimentation et les troisièmes peuvent être classés en objets d'utilité, de jeu ou de luxe.

» Que présentent de particulier les objets de commerce?

» Quelle différence existe entre tous ces objets par rapport à l'endroit d'où ils proviennent?

» Ils sont indigènes ou proviennent de pays étrangers.

» Nommez quelques produits indigènes.

» Nommez aussi des produits étrangers. »

On interrogera alors sur ce que chacun de ces produits présente de plus particulier.

Les bâtiments publics seront classés aussi selon leur destination et leur usage, en tant que bâtiments pour l'instruction,

pour le culte, bâtiments de secours, d'entretien, de bienfaisance, etc., etc.

Les bâtiments destinés à l'instruction seront subdivisés en bibliothèques, etc.

On s'élèvera ensuite de l'observation du métier à celle de l'artisan, de l'observation de l'œuvre produite par l'artisan à son motif et à son origine, des œuvres de l'homme on arrivera à l'homme même, ainsi que l'observation de la nature conduit à la connaissance de Dieu, son créateur.

« Comment appelez-vous celui qui travaille dans l'atelier de menuiserie et qui confectionne les produits qui en sortent?

» Menuisier.

» Comment appelez-vous en général ceux qui travaillent dans des ateliers?

» Des artisans.

» Y a-t-il encore d'autres endroits auxquels on donne le nom d'ateliers et dans lesquels pourtant il n'y a pas d'artisans ?

» Oui, il y a aussi les ateliers de peinture, de sculpture, etc.

» Y a-t-il aussi des artisans, des ouvriers qui n'ont pas d'endroit ni d'atelier particulier à leur métier?

» Oui, il y a les maçons, les charpentiers, les ardoisiers.

» Comment appelez-vous ceux qui travaillent dans les fabriques et dans les manufactures?

» Des ouvriers de fabriques ou de manufactures.

» Nommez tous les différents métiers que vous connaissez et aussi tous les différents genres de fabriques et de manufactures.

» Classez ces différents métiers, ces fabriques et ces manufactures selon leur destination particulière et les rapports qu'ils peuvent avoir entre eux.

» Ils sont classés d'après la substance qui y est employée comme aussi d'après le genre d'ouvrage pour lequel la substance est employée ; par exemple, le forgeron, etc.

» Peut-on coordonner de la même manière les différents produits de l'activité humaine?

» Oui, on peut les coordonner, les classer d'après leur substance, leur résultat ou leur emploi.

» Comment peut-on considérer ces œuvres de l'homme d'après leur substance?

» On peut les considérer comme appartenant au règne minéral, au règne végétal et au règne animal. La substance est

ou pierre (minéral), ou bois (végétal), ou pierre et métal, ou bois et métal, ou bois et pierre, ou produit particulier de certains animaux, ou, enfin, mélange appartenant à la fois au règne animal et au règne végétal.

» Comment ces œuvres des hommes peuvent-elles être classées selon leur emploi ou leur usage?

» Elles peuvent être classées en œuvres protectrices et utiles, œuvres de fantaisie, d'art, de souvenir ou de luxe.

» Les œuvres protectrices sont les habitations, les vêtements, les digues, les armes; par exemple, les fusils, les piques, etc.

» Les œuvres utiles qui servent à la conservation de l'ordre social et à la société sont les ponts, les chaussées, les marchés, les poteaux, les instruments et les ustensiles, etc.

» Les ustensiles peuvent être classés et considérés comme instruments diviseurs, ce sont la vrille, les outils à pointe, les polissoirs, les instruments d'horlogerie, de verrerie, d'impression, etc.

» Nommez-moi des instruments qui séparent et divisent les objets?

» Les instruments qui séparent et divisent les objets sont la hache, le coin, le ciseau, le canif.

» Ils peuvent aussi être considérés comme instruments tranchants ou brisants, tels sont la scie, les outils du serrurier, etc.

» Nommez-en encore quelques-uns.

» Nommez quelques outils qui brisent.

» Ce sont les cognées, les marteaux, la hache, etc.

» Nommez quelques outils à pointe?

» La vrille, les clous, etc.

» Nommez quelques polissoirs.

» Le rabot, la charrue, etc.

» Nommez aussi les instruments qui servent à l'horlogerie, à la verrerie, etc. »

Que tous les élèves répètent toujours la réponse donnée par l'instituteur ou par l'élève.

« Quelle différence existe-t-il entre les outils et les ustensiles?

» Ces derniers ont été considérés déjà comme objets domestiques. »

Les œuvres de fantaisie, d'art ou de luxe seront analysées

et classées de la même manière et selon leur destination, comme on l'aura fait précédemment pour les bâtiments.

« Que fait-on dans les palais de justice, dans les maisons communales et dans les établissements de secours et de bienfaisance?

» A quoi servent les bâtiments destinés aux écoles, au culte?

» Comment appelez-vous les gens qui sont employés dans ces bâtiments ou ceux qui les fréquentent?

» Des employés, des conseillers, etc., des écoliers et des ecclésiastiques.

» Quelles sont les fonctions des employés, des conseillers, des instituteurs et des ecclésiastiques?

» Suffit-il de ce que nous venons d'analyser pour constituer une ville?

» Qu'est-ce qui fait vraiment qu'une ville soit une ville?

» Y a-t-il des villes de différentes espèces?

» Oui, il y a des capitales, des villes de résidence, des villes de mer, des villes d'université, etc., des villes de commerce, d'industrie, etc.

» Que présente chacune de ces villes de très-particulier par elle-même ou par ses habitants?

» Connaissez-vous encore des occupations, des métiers et des professions, outre ceux qui ont été nommés déjà?

» Oui, j'en connais beaucoup.

» Lesquels?

» Il y a encore des hommes de peine, des journaliers, des chasseurs, des pêcheurs, des jardiniers, des cultivateurs et des éleveurs de bestiaux.

» Ces différents métiers et professions présentent-ils quelque analogie entre eux?

» Oui, ces métiers et ces professions ont des points d'analogie et de ressemblance entre eux.

» Lesquels?

» Ces différentes professions des hommes ont-elles ou n'ont-elles pas un but?

» Ce but est-il de différente nature?

» Quel est le dernier but ou terme de toute création et production due à l'activité humaine?

» Ce but ou dernier terme est un but unique; c'est que tous les hommes, quels que soient leurs métiers et leurs professions, vivent dans un et même rapport, dans la famille et dans les rapports de famille.

» Puisque tous les hommes, sans exception, vivent dans les mêmes rapports de famille, que tous leurs efforts doivent tendre à la manifestation de l'être qu'ils ont reçu de Dieu, où parviendront-ils le mieux à atteindre ce but?

» Dans la famille.

» Quelles sont les conditions extérieures d'une famille, et quels sont les membres de chaque famille?

» Ce sont le père, la mère, les enfants et les serviteurs.

» Que doit faire la famille, quand il s'agit pour elle de développer l'homme selon l'esprit de Dieu, afin qu'il atteigne le noble but qui lui est assigné?

» Elle doit se proposer ce but, l'avoir toujours en vue, chercher le moyen d'y parvenir, et y diriger toutes ses forces et ses aptitudes.

» Lorsqu'une famille agit de la sorte, est-elle en mesure d'atteindre seule le but le plus élevé où puisse parvenir l'effort de l'homme?

» Non.

» Pourquoi non?

» Parce qu'une famille seule ne peut réunir en elle-même toutes les forces, les capacités et les moyens nécessaires pour cela.

» Quand ce but suprême de l'homme et des hommes sera-t-il plus aisément et plus sûrement atteint?

» Lorsque quelques hommes ou plusieurs, reconnaissant ce but suprême de tout effort humain et de toute vie humaine, comprenant quel est le moyen pour y arriver, réuniront, comme en un seul faisceau, toutes leurs forces, leurs connaissances et leurs moyens développés et fortifiés au sein de la famille.

» La considération de l'humanité comme un tout, une unité, peut seule conduire à ce but suprême de l'effort humain, à la manifestation de l'humanité dans toute sa pureté. »

C'est ainsi que l'école, en ramenant après un long détour l'écolier au sein même de la famille et de la maison domestique, où commença pour lui l'observation de la nature, celle du monde extérieur, devient le centre de tout effort humain; c'est avec d'autres yeux et dans un autre sens que l'écolier envisage alors les objets du monde extérieur, il retrouve l'homme dans ses différents rapports avec les choses du monde extérieur, il se retrouve surtout lui-même.

Nous donnons ici ce modèle d'enseignement comme un

exemple de la manière dont l'instituteur doit tirer parti de tous les objets qui environnent l'écolier, afin de le conduire par là, jusqu'à la connaissance de l'homme même, après qu'il lui aura montré les relations de ces objets avec l'homme.

Il est, nous semble-t-il, inutile d'insister sur l'opportunité qu'il y a de ne poser ces dernières questions qu'aux élèves les plus avancés de la classe; toutefois, elles n'en développeront pas moins déjà certaines réflexions dans l'intelligence de l'écolier appartenant encore à un degré inférieur de développement.

Il est, croyons-nous, tout aussi peu nécessaire de recommander que le genre d'enseignement donné soit relié à la localité où vit le jeune garçon et qu'il soit circonscrit d'abord dans le cercle de l'instituteur et de ses écoliers; on ne négligera pourtant pas de représenter au jeune garçon, que l'observation de la nature et celle du monde extérieur embrassent toutes les choses et les confondent dans une même unité; il faudra lui faire remarquer aussi quelques œuvres dues à la puissance et à l'activité intellectuelle de l'homme, afin d'y relier d'autres développements plus élevés; car qui ne pourrait se convaincre aujourd'hui combien le degré de développement, tout au moins extérieur, de la vie préoccupe la pensée des habitants de la campagne et des vallées, bien que ceux-ci vivent dans une solitude profonde; qui ne peut voir aussi combien non-seulement l'observation, mais encore la pénétration des rapports de la nature et ceux de la vie supérieure tendent de plus en plus à devenir ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire la solution du problème du genre humain?

Il serait superflu d'insister ici sur la nécessité de veiller avec soin au moment propice à l'éclosion ou à la germination de tout bourgeon ou bouton de l'enseignement; l'observation des phénomènes de la nature et celle de l'opération vitale de la force conduiront naturellement à l'étude de la physique; celle de la chimie sera amenée par certains phénomènes de la nature produits par la transformation de la substance ou par l'influence de certaines forces actives de la nature, telles que la lumière, la chaleur, la couleur, l'odeur très-prononcée de certaines feuilles en automne, la corruption, ou encore l'influence d'une substance sur une autre substance. L'observation des métiers amènera la connaissance des termes techniques (technologie). Il est essentiel que l'instituteur possède en lui-même toutes ces connaissances; elles n'en seront par-là que plus vivantes aux yeux de l'écolier, et l'enseignement y gagnera en résultats heureux. Pourquoi tout homme réfléchi ne trouverait-il pas en lui-même le droit chemin, s'il se laisse guider par l'esprit même, sans douter, préjuger ni désespérer de rien? L'esprit de Dieu, qui est donné à tout être, opère dans chacun de nous. La moindre des choses peut instruire encore l'instituteur qui, quoique sachant beaucoup de choses déjà, ne s'en instruit pas moins en instruisant les autres, et d'où viendraient, sinon de cet esprit, la force et le courage qu'il faut à l'instituteur pour parer aux obstacles que le manque de jugement, de réflexion et d'observation ont accumulés antérieurement sur sa route? La même remarque s'applique à l'écolier; comment l'enfant de six à huit ans pourrait-il s'initier à l'une des connaissances mentionnées par nous, et que tant d'adultes possèdent à peine? A vrai dire, il ne la possède pas encore non plus, mais il l'acquiert peu à

peu dans le cours de l'enseignement, et il l'acquiert avec certitude. L'expérience a souvent démontré l'utilité de cette marche d'enseignement qui permet à l'écolier de s'instruire en grande partie hors de l'école même. Cette observation des objets de la nature et du monde extérieur, telle que nous la recommandons si particulièrement, donne à l'écolier une habitude de réflexion si grande, que le moindre objet présentant quelque importance n'échappe plus à son attention, mais lui devient un objet d'étude d'autant plus précieux qu'il a précédemment appris à tirer profit de toutes choses. C'est ainsi que l'homme apprend à penser et à réfléchir sérieusement à ce que sa vocation exige; ajoutons aussi que c'est pour l'homme connaître bien des choses, que de se connaître lui-même.

On dira peut-être que ce mode d'enseignement ferait sortir trop tôt le jeune garçon des bornes étroites où le renferme la nature, et que cette multiplicité de connaissances pourrait le rendre vain et orgueilleux. C'est une erreur; la multiplicité des connaissances, qui s'enchaînent par une liaison naturelle nécessaire et vivante, ne pousse pas à la vanité; elle rend l'homme observateur et le convainc qu'au total il ne sait pas grand'chose; elle élève l'homme jusqu'à la dignité de l'homme et le revêt de son plus bel ornement qui est la modestie.

Nous renonçons à réfuter toutes les objections, à repousser tous les reproches qui pourraient être lancés contre cette méthode, nous contentant d'abandonner aux judicieuses réflexions des esprits impartiaux, l'élasticité, l'être et l'action de cet enseignement des objets du monde extérieur, de ce

cours instructif auquel donne lieu l'observation de chacun de ces objets, sans ajouter rien sur son importance Cette méthode est applicable aux écoles les plus inférieures et elle ne peut manquer de produire là, comme partout ailleurs, les plus excellents fruits, car elle place de bonne heure l'homme d'une manière aussi simple que vivante dans le centre et dans l'assemblage intérieur de tout ce que l'homme veut et doit connaître et observer, elle le guide vers la réflexion, l'amène à la connaissance, à la pénétration de l'être, du principe et du but de chaque chose, et n'est-ce pas là vraiment le dernier terme, l'unique but de tout enseignement, quel que soit le nom qu'il plaise à l'homme de lui donner?

XVI

Utilité de l'emploi de petites poésies ayant trait à la vie de l'homme ou à la nature. Utilité du chant.

La nature et la vie parlent de bonne heure au cœur de l'homme par leurs manifestations ; seulement elles parlent à voix si basse, que l'intelligence non développée encore du jeune garçon, l'oreille non exercée encore de l'homme, à ce degré de développement, n'entend que confusément leur langage et leurs accents, l'homme les pressent et les entend ; mais il ne peut encore ni se les expliquer, ni les traduire dans le langage qui lui est propre, et pourtant à peine les a-t-il entendus et sentis, à peine a-t-il acquis la conviction qu'ils appartiennent au monde extérieur, qu'il se sent aussi animé du désir de comprendre la vie et le langage du monde exté-

rieur, surtout le langage de la nature. En même temps, il sent s'éveiller en lui le pressentiment qu'il pourra s'approprier, se rendre sienne la vie qui se manifeste hors de toute chose extérieure.

Les saisons ainsi que les périodes du jour vont et reviennent sans cesse. Le printemps, cette époque du germe et du bouton de la fleur, remplit le cœur de l'enfant de joie et de vie, son sang circule alors plus librement, et son cœur bat plus fort; l'automne, quand tombent ces feuilles aux nuances si variées et aux odeurs aromatiques, inspire à l'homme, jeune garçon encore, des désirs et des pressentiments vagues; l'hiver, par ses rigueurs mêmes, éveille en lui le courage et la force, et ce sentiment de courage, de force, de persévérance et de renoncement aux mollesses de la vie, rend le cœur et l'esprit de l'enfant plus libres et plus joyeux. Les fleurs et les oiseaux du printemps ne le transportent pas d'autant de joie, que la vue des flocons de neige qui promettent à son jeune courage et à sa force éveillée le plaisir d'atteindre, au moyen d'une glissoire, le but éloigné qu'il s'assigne. Tout cela n'est qu'une sorte de pressentiment, d'image symbolique de ce que doit être cette vie intérieure encore assoupie, lorsque l'enfant en reconnaîtra la dignité; ces émotions enfantines sont comme des anges qui le guident vers cette vie : nous faut-il insister sur la nécessité de les utiliser au profit de l'homme? Et que serait donc la vie, si notre enfance et notre jeunesse se trouvaient dépourvues de ces sentiments si vifs, de ces émotions pleines de fraîcheur puisées dans l'espérance, dans le désir et dans le pressentiment de la connaissance intime de nous-mêmes?

N'avouons-nous pas que notre enfance et notre jeunesse, surtout l'âge du jeune garçon, sont les sources inépuisables dans lesquelles nous trouvons la force, le courage et la persévérance nécessaires pour l'avenir? Le chantre de Dieu et de la nature ne s'inspire-t-il pas dans toutes ses hymnes de ces mots : *Les Cieux racontent la gloire de Dieu*, ou de ceux-ci : *Bienheureux sont ceux qui craignent le Seigneur?* Si ces vérités ne se révèlent pas à nous sous la forme du langage, les sentons-nous moins vivre en nous et nous émouvoir dès notre jeune âge, la première ressortant de l'observation de la nature, et la seconde de notre vie même?

Lorsque la nature et la vie parlent à l'homme, celui-ci ressent aussitôt le désir de révéler les aspirations et les sentiments éveillés par elles; mais souvent les paroles lui font défaut; il faut donc qu'elles lui soient données en harmonie avec le développement de son âme et de son intelligence.

Le rapport de l'homme à l'égard de l'homme n'est ni aussi extérieur que quelques-uns le croient, ni aussi aisément compréhensible que d'autres se l'imaginent; il est plein de hautes significations ; mais il en faut mettre de bonne heure les accents à la portée de l'enfant, et bien plutôt par l'image que par la parole immédiate, philosophique ou toute sèche et technique; ce langage conventionnel enchaîne, tue et anéantit l'inspiration; il transforme l'enfant en machine, tandis que l'expression fournie par la poésie de la chansonnette donne à l'âme et à la volonté du jeune garçon la liberté intérieure qui est si nécessaire à son développement. La première et la plus importante des choses, c'est d'établir encore ici l'har-

monie entre la vie extérieure et la vie intérieure du jeune garçon.

Entrons dans cette école au moment où l'instituteur, pénétré de la nécessité de relier l'enseignement à la vie réelle, commence la leçon qui y a trait.

Plus de douze joyeux garçons, de six à neuf ans, sont rassemblés, et savent que leur instituteur leur réserve le plaisir de les faire chanter sous sa direction.

Les garçons rangés en ordre attendent avec impatience le commencement de l'instruction.

L'instituteur avait été par hasard absent ce jour-là, il rentre le soir et salue ses élèves en leur chantant :



Ce bonsoir inattendu, qu'il leur chante en entrant, correspond si bien à la vie intérieure de ces jeunes garçons, qu'il les remplit de gaîté et provoque partout de joyeux sourires.

« Eh bien, dit l'instituteur, je ne reçois donc pas de réponse à mon salut? » et il chante de nouveau : « Bonsoir, bonsoir! »

La plupart des enfants lui disent : « Bonsoir! » D'autres :

« Merci ! » Quelques-uns lui adressent un bonsoir moitié parlé, moitié chanté.

L'instituteur, se tournant vers ces derniers, leur dit : « Bon ! mes enfants, chantez-moi ce bonsoir-là ! »



D'autres, vers lesquels l'instituteur se tourne, répètent sur le même ton le bonsoir qu'il leur a chanté en entrant ; il leur dit ensuite :

« M*** (le premier) m'a chanté ainsi le bonsoir ; tâchez de le chanter tous sur le même ton.

» N*** (le second) me l'a chanté ainsi, répétez-le. » Tous lui obéissent.

L'instituteur ajoute alors en chantant :



« Est-ce vrai, leur dit-il? Oui ! oui ! — Chantons tous ensemble. »

(L'instituteur et les élèves chantent : *Oh! qu'il fait froid au dehors!*)

L'instituteur continue :



« Cela est-il vrai aussi, leur dit-il? — Oui, oui! — Bon! chantons-le tous ensemble. »

Tous les divers effets produits par les saisons, et exprimés par les diverses manifestations de la nature, peuvent être chantés de la sorte.

L'oreille et la voix se développeront par ce mode d'enseignement; la parole et l'accent exprimeront clairement le sentiment; les objets extérieurs sont aujourd'hui ce qu'ils étaient hier, rien ne doit donc interrompre les leçons dont ils sont l'objet.

Après que tous les élèves ont chanté ce qui précède, l'un d'eux se lève et dit gaiement à l'instituteur : « N'obtiendrons-nous pas une petite chanson sur l'éclat du soleil? » Cette demande trouve de l'écho chez tous les écoliers; tous, après tant de pluies, de brouillards et de vent, souhaitent de voir

luire enfin un beau rayon de soleil. L'instituteur approuve ce sentiment et chante :



Les écoliers joyeux répètent ce chant en chœur.

Les jours sombres et âpres de l'automne, les soirées froides ne sont guère favorables à l'éveil de la vie intérieure. L'aube du printemps, une promenade en cette saison, une halte sur le coteau y sont certes plus propices ; pourtant les jeunes garçons reverront et salueront avec bien plus de joie le retour du printemps, s'il leur a été donné de voir quelquefois la campagne couverte de neige ; ils ne sentiront que mieux la beauté de l'aube, s'ils ont pu voir, par quelque belle soirée d'hiver, un clair de lune brillant et le scintillement des étoiles ; vienne le printemps, et ils le célébreront de tout leur cœur.

Il suffit de quelques recueils de chansons, de quelques petites poésies dont s'inspire un instituteur intelligent pour en créer d'autres, et il en existe assez pour celui qui veut vraiment se les approprier. Si on ne les trouve ni assez simples ni assez courtes pour répondre bien aux impressions et aux sentiments individuels, l'instituteur, pour peu qu'il soit attentif et intelligent, trouvera sans peine les paroles animées et pittoresques qui conviennent à la manifestation de ces divers sentiments ou impressions.

Cet enseignement, si toutefois il faut donner ce nom à ce qui n'est à vraiment parler que la manifestation de la vie propre à l'enfant, cet enseignement, gardons-nous de l'oublier, doit ressortir de la vie même de l'enfant, comme le rameau sort du bourgeon. Le sentiment, la vie intérieure doit exister chez l'enfant, bien avant qu'on lui fournisse le langage et l'accent qui lui conviennent, et voilà précisément ce qui distingue notre méthode, ce genre d'enseignement de celui qui consiste à initier extérieurement les enfants et les jeunes garçons à telles poésies ou à telles chansons qui ne peuvent ni éveiller, ni conserver la vie dans leur âme, par le fait même qu'elles ne correspondent pas aux mouvements de leur vie intérieure.

A ce sujet, et surtout au début de ces exercices, il est important de se rappeler ce que nous avons dit des ménagements à garder en parlant des textes religieux.

XVII

Entretiens tirés de l'observation de la nature et du monde extérieur.

L'observation de la nature et celle du monde extérieur ne s'attachent qu'à l'impression générale des objets et des choses considérés dans leurs conditions locales; l'observation du langage, comme moyen de manifestation, est secondaire, car l'homme observe les objets uniquement pour lui, et s'approprie leur être sans pour cela devoir user du langage; mais dès qu'il s'agit de l'enseignement, le langage doit intervenir comme moyen de secours, afin de s'assurer autant que possible que l'écolier a observé, examiné et pénétré réellement l'objet de l'enseignement. Ces exercices du langage découlent, il est vrai, des objets mêmes; ils résultent de leurs manifestations

extérieures et des impressions qu'elles font sur les hommes, sur l'intelligence de l'homme ; ils ont surtout en vue la désignation des objets par le langage. L'observation de la nature et celle du monde extérieur ne s'appliquent qu'à l'objet même ; les exercices du langage, représentations de ces objets dans leurs phénomènes individuels et dans les impressions qu'ils font sur l'homme au moyen de la substance tonique, de la parole, se trouvent en quelque sorte dans une union plus étroite avec l'objet, par l'appropriation et l'exercice du langage comme moyen de manifestation et de représentation.

L'observation de la nature et du monde extérieur amène l'homme à se demander : *Qu'est cela?* L'exercice de la parole qui interroge, disant : *Que signifie cela?* exerce le langage. Tandis que l'observation de la nature et celle du monde extérieur ne considèrent que l'objet, l'exercice par le langage considère l'effet que fait l'objet sur l'homme et sur son intelligence, ainsi que la manière plus ou moins juste dont il désigne ses impressions et ses pressentiments, au moyen du langage. Ici surgit une troisième observation ; c'est celle du langage propre, du langage en lui-même, sans égard à l'objet, du langage en tant que manifestation de l'intérieur de l'homme, en un mot de l'usage de l'instrument du langage. Ces exercices sont des exercices de la parole qui se relient inévitablement aux exercices du langage dont ils découlent.

Pour parvenir à une connaissance parfaite et approfondie du langage et de son usage, trois conditions sont donc nécessaires : d'abord l'observation des objets seuls, définis par le langage, observation du monde extérieur ; ensuite l'observation du lan-

gage représentant l'objet, allant du monde extérieur au monde intérieur; enfin l'observation du langage seul, sans égard aux objets du langage, en tant que substance; exercices du langage en lui-même.

Comme l'enseignement du monde extérieur a déjà été l'objet de nos réflexions, nous aborderons tout de suite les exercices du langage. Nous l'avons dit déjà, le langage part de l'intuition, de l'intelligence du monde extérieur et s'élève jusqu'à l'intuition de l'intérieur.

L'instituteur commence ainsi :

« Mes amis, nous sommes dans une chambre, plusieurs objets nous entourent, nommez quelques-uns des objets dont nous sommes entourés.

» Le miroir, l'armoire, le four, etc., etc.

» Pourrait-il se trouver dans cette chambre plus d'objets qu'il ne s'en trouve en ce moment?

» Oui !

» Pourrait-on apporter dans cette chambre autant de choses et d'objets que quelqu'un en concevrait la fantaisie?

» Non !

» Pourquoi non?

» Parce que l'espace et la place manqueraient pour cela.

» Et d'où vient que l'espace et la place manqueraient pour cela?

» Parce que chaque chose occupe la place, l'espace, l'endroit qui lui est propre!

» Donnez-moi un exemple de ce que vous venez de dire.

» Là où se trouve ma main, ne peut se trouver mon ardoise, et mon voisin ne peut être à la place où je suis; je ne puis pas non plus être avec lui à la place qu'il occupe; et l'armoire ne peut pas se trouver à l'endroit même où se trouve le four.

» Que signifie cela : que toute chose occupe la place, l'espace et l'endroit qui lui est propre?

» Qu'à la place ou à l'endroit où se trouve une chose, une autre chose ne peut ni être ni agir.

» Comment, de quelle manière et par quoi vous assurez-vous de l'action, de l'activité des choses et des objets, dans leur espace?

» Par mes mains, par mes yeux, par mes oreilles, etc.

» Nous nous assurons des choses et des objets qui sont hors de nous, par ce que nous nous approprions; nous rapportons à notre intérieur les choses extérieures; et les instruments

dont nous nous servons à cette fin sont les yeux, les oreilles, les mains, et les facultés actives sont l'ouïe, la vue, etc., enfin, les sens.

» Nous comprenons donc et nous reconnaissons les objets extérieurs par les sens.

» Nommez-moi les sens par lesquels nous comprenons et reconnaissons que l'objet fait ou opère quelque chose.

» Peut-on dire de chaque chose qu'elle fait ou opère quelque chose?

» Oui! Non!

» Pourquoi oui? — Pourquoi non?

» Dites-moi dans quelle position se trouve chacun des objets qui nous entourent; ce qu'ils font; ce que vous remarquez en eux?

» L'encrier est posé, la plume est couchée, le miroir est pendu, l'étoffe est posée, le bâton est appuyé, le soleil luit, l'écolier est assis.

» Le serin chante, le balancier de l'horloge oscille, le jeune garçon parle, le canif coupe, le compas pique.

» Reconnait-on tous ces objets de la même manière et les perçoit-on par les mêmes sens?

» Non, j'en vois plusieurs, j'en entends d'autres, il y en a que je sens, etc.

» C'est donc par la vue que nous nous apercevons de l'action et de l'effet de certains de ces objets, tandis que nous reconnaissons les autres, surtout par le toucher, le tact.

» Puis-je sentir l'action et les activités de plusieurs choses par le toucher seulement, sans le secours de la vue?

» Oui!

» Nommez-moi les objets et leurs activités que nous pouvons reconnaître surtout par le tact, sans les percevoir par une autre faculté ou par une autre action?

» L'encrier qui est posé, l'ardoise qui est couchée, le bâton qui est appuyé, l'étoffe qui est couchée.

» Pouvez-vous percevoir ces objets par une autre faculté, par un autre sens que celui du toucher, du tact?

» Oui, par celui de la vue, par les yeux.

» Cherchez parmi les objets que vous connaissez ceux qui se tiennent réellement debout.

» La maison est debout, la pièce d'étoffe est debout, l'armoire est debout. »

Chaque objet d'abord est nommé ainsi, ensuite on les réunit et on dit : la maison, la pièce d'étoffe et l'armoire sont debout; tous ces objets sont debout.

« Cherchez des objets que l'on dit se tenir debout.

» Le soleil est debout, le moulin est debout, le poteau indicateur est debout.

» Cherchez parmi les objets que vous connaissez les objets qui sont couchés, appuyés, pendus, assis, etc.

» Nommez-moi des objets desquels on dit : ils sont couchés, assis, etc.

» Tous ces objets ont-ils dans leurs activités et leurs actions quelque chose de commun, ou quelque chose qui les unisse?

» Ils ont l'activité intérieure ou le mouvement extérieur, ou bien ils sont dans un repos extérieur.

» Remarquez-vous dans vous-même, ou dans l'homme, des activités intérieures, malgré un état de repos extérieur?

» Oui! l'homme se repose; il dort, il veille, il rêve, il songe, il pense, il sent, etc.

» Nommez-moi des objets qui se reposent réellement, qui dorment et veillent.

» Il y a des objets qui ont le mouvement extérieur progressif, par exemple, ils marchent, courent, s'avancent, nagent, volent, sautent, galoppent, s'enfuient, tombent, etc.

» Il y a bien d'autres objets encore qui ont un mouvement extérieur et progressif dont l'effet est de communiquer avec d'autres objets : ils tirent, ils soulèvent, ils portent, ils poussent.

» Il y a aussi des objets dont l'activité a pour effet de diviser, de séparer : ils coupent, ils trouent, ils perforent, ils cassent, ils scient, ils fendent, etc.

» Il y a des objets dont l'activité a pour effet d'unir les objets entre eux : ils tressent, ils lient, ils cousent, ils tamponnent, etc.

» Il y a des objets dont l'activité a pour effet de représenter d'autres objets : ils peignent, ils sculptent, ils dessinent, ils écrivent, ils forgent, etc.

» Il y a des objets dont les facultés ne sont saisissables que par la vue : ils brillent, ils paraissent, ils luisent, ils éclairent, ils obscurcissent, etc.

» Il y a des objets dont les facultés ne parlent qu'au sens du toucher : ils réchauffent, ils refroidissent, ils sont agréables ou désagréables.

» D'autres, dont les facultés ne sont perceptibles que par

l'ouïe : ils chantent, ils jouent sur des instruments, ils parlent, ils raisonnent, ils rient, pleurent, hurlent, gémissent, ils soupirent, ils râlent, ils sonnent, ils rugissent, ils murmurent, ils glapissent, etc.

» Il y a des activités générales de la nature, par exemple, le vent, la tempête, la pluie, la grêle, la neige, le tonnerre, la gelée, etc.

» Il y a aussi des objets pourvus particulièrement d'activité intérieure, ceux-là aiment, haïssent, louent, etc.

» Il y a des objets dont l'activité agit en retour sur les objets mêmes, par exemple, ils se coupent, ils se lavent, se peignent, s'habillent, se réjouissent, se craignent, s'estiment, etc.

» Quelles sont parmi ces activités les plus puissantes? Quelles sont celles qui n'appartiennent qu'à l'homme, et qu'ont-elles de particulier?

» L'encrier est debout, le miroir pend, la plume est posée, avons-nous dit, quand il s'agissait des objets considérés par rapport à l'espace, mais comment et par quoi reconnaissez-vous leur existence?

» Par leur genre d'activité, par l'effet qu'ils font sur nous.

» L'encrier est debout devant vous, mais ne fait-il pas sur

vos sens une autre impression que celle de son activité extérieure?

» Oui, il est rond et il est en plomb.

» La plume qui est posée devant vous, vous présente-t-elle quelque chose de particulier, outre son repos extérieur?

» Oui, elle est longue, et elle est noire.

» Cherchez des objets que vous remarquez faire les mêmes impressions sur vous.

» Le crayon est long, la touche est courte, la chaise est brune, le four est grand, le vase est petit, le tableau est épais, le banc est en bois, la table est ronde.

» La table est ronde, c'est très-bien; mais cherchez encore des objets ronds.

» L'encrier est rond, le crayon est rond, le cercle est rond, la balle est ronde, le fourreau est rond, le trou est rond.

» Cherchez encore des objets qu'on dit être ronds.

» On dit aussi un chiffre rond, une parole ronde, une ronde exigence.

» Le crayon, le fourreau, la balle sont-ils ronds de la même manière?

» Cherchez encore des objets qui sont circulairement ronds; qu'est-ce qu'être cylindriquement rond, ou ovairement rond? Qu'est-ce qu'être *oblong*, *long*, *droit*, *triangulaire*, *carré*, *angulaire*, *cru*, *pointu*, *beau*, *affreux?*

» Quelle qualification générale peut s'appliquer à toutes les impressions de ces derniers objets?

» Le nom d'impressions de la forme ou de la figure. »

C'est ainsi que : large et étroit, mince et gros, long et court, haut et bas, grand et petit, sont les impressions produites par la grandeur.

De même : *simple*, *double*, *triple*, *quadruple*, sont les impressions du nombre.

Ensuite : *plat*, *uni*, *rude*, *raboteux*, *granuleux*, *sablonneux*, *fracturé*, sont les impressions de la surface.

De même : *ligneux*, *pierreux*, *argenté*, *doré*, *filassé*, sont les impressions de la substance.

De même : *dur*, *mou*, *sec*, *ferme*, *liquide*, *aérien*, *terrestre*, *extensible*, *flexible*, sont les impressions de l'état de l'objet et de sa liaison avec d'autres objets. Comme aussi : *rouge*, *vert*, *jaune*, *bleu*, *violet*, *rouge*, *coloré*, *diapré*, *noir*, *blanc*, *gris*, *tacheté*, *brillant*, *étincelant*, sont les impressions produites par la lumière et les couleurs. Ainsi : *corrompu*, *puant*, *bourbeux*, *aromatique*, *odorant*, sont les impressions de l'évaporation.

Beau, laid, agréable, policé, gai, maussade, joyeux, content, patient, économe, attentif, instruit, causant, tolérant, enfantin, aimable, plaisant, espiègle, sont les impressions de la conduite et du penchant particulier à l'homme.

L'observation du monde extérieur a démontré déjà la nécessité de se servir des objets mêmes comme de points de départ, comme de bourgeons de l'enseignement des sciences naturelles, physiques et chimiques; l'exercice du langage, procédant de l'observation du monde extérieur et de celle de la nature, appartient à l'intelligence et à l'intuition des activités, des effets, des manifestations extérieures et des impressions des objets et de leur condition par la parole; la manière de procéder sera d'autant plus claire et plus déterminée que l'examen et l'intelligence des conditions et des causes de chaque objet, ressortant des effets de la force et de la substance, seront plus clairement désignés par la parole, se fondant sur l'être, sur les activités conditionnelles et sur les impressions produites par les objets. Le côté physique et chimique de l'observation de la nature, qui est si important pour chaque homme, excite d'autant plus l'intérêt de l'écolier et jette en lui des racines d'autant plus profondes, que l'enseignement lui en est donné plus substantiel et plus vivant. Il est absolument nécessaire de développer plus qu'on ne le fait aujourd'hui différents côtés du monde extérieur et du langage, dans l'intérêt des sciences naturelles, de la physique et de la chimie; autrement tout enseignement postérieur de ces branches risque de rester sans fruit; la moindre branche, la plus petite feuille ne peut se développer de l'arbre des connaissances humaines, si elle n'a été précédée par le bourgeon. Trop souvent,

remarquons-nous que bien des hommes, dont l'œil et l'intelligence n'ont point été exercés pendant leur jeune âge, s'efforcent plus tard, mais en vain, de s'initier à fond à la connaissance des sciences naturelles. L'homme, placé au centre de toutes choses, doit s'instruire de leur essence, de leurs propriétés et des rapports qu'elles ont avec lui. C'est pourquoi il est d'une suprême importance dans l'enseignement, d'étudier la chose dans son individualité; la connaissance du nombre, de la forme, de la grandeur, et celle de l'espace en général s'y rattachent, et nous croyons en avoir suffisamment désigné, dans ce qui précède, les germes et les bourgeons. Ces connaissances, devenant plus tard le fondement d'un enseignement supérieur, seront ainsi réellement efficaces, car c'est l'observation des propriétés de l'objet qui guide vers la connaissance de son action.

Continuons la leçon :

» Vous avez dit que l'arbre était touffu, le buisson épineux, le plafond fendu, la toile trouée : pourriez-vous me désigner d'une autre manière ces attributs de l'arbre, du buisson et de la toile?

» L'arbre a des feuilles, le buisson des épines et la toile des trous.

» Cherchez des objets qui ont en eux-mêmes d'autres objets.

» L'homme a des mains, les mains ont des doigts, les doigts

des phalanges, l'une de ces phalanges a un ongle. Le poisson a des nageoires, l'oie a des plumes, le hérisson a des piquants, l'arbre a des feuilles.

» Nommez tout ce qui a de la peau, des nageoires, des plumes, des pointes, ce qui a des feuilles.

» L'arbre a des feuilles, le livre a des feuilles, les fleurs ont des feuilles.

Pour arriver à l'intelligence et à l'intuition des objets et de leurs conditions locales, on demandera : L'arbre a des feuilles, où donc a-t-il des feuilles ?

» A ses branches et à ses rameaux.

» Où les fleurs ont-elles leurs feuilles?

» Sur le calice et dans le calice.

» Cherchez des objets attachés à d'autres.

» Les oreilles sont attachées à la tête.

» Cherchez des objets qui agissent, tout en étant à l'état de repos à l'égard d'autres objets.

» Le tableau pend à la muraille.

» L'écolier est assis à la table.

» La clef est posée dans la serrure. »

On fera remarquer ainsi les objets dans leurs conditions locales à l'égard d'autres objets, tout en les présentant d'abord dans leur activité de repos.

» Le livre se trouve posé dans l'armoire;

» Les cahiers de musique sont couchés sur le piano;

» L'oiseau vole sur la maison;

» Le chat miaule sous la table;

» La boule s'arrête entre les quilles;

» L'écolier est assis à côté de l'instituteur. »

On fera autant que possible trouver par les écoliers des exemples pour toutes choses.

On recherchera aussi les objets qui se trouvent en activité progressante, sous le point de vue de l'espace, à l'égard d'autres objets.

« Le jeune garçon s'approche de la table;

» L'instituteur entre à l'école;

» L'oiseau vole sur les fleurs;

» L'alouette chante dans les blés ;

» La jeune fille marche à côté de sa mère. »

Comparant ensuite ces deux propositions on dira : « L'habit pend à la muraille, l'habit est pendu à la muraille, etc. »

La méthode dont on s'est servi pour faire connaître les différentes conditions d'espace, sera de même employée pour apprendre la signification des mots : *au-dessus*, *dessous*, *intérieur*, *extérieur*, *haut*, *bas*, *ci et là*, *par-ci*, *par-là*, *de ci*, *de là*, *en haut*, *en bas*, etc.

L'espace nous force de clore ici cette série d'exemples pour l'enseignement de l'objet. Nous nous contenterons d'ajouter que cette méthode, d'après une loi qu'elle porte en elle-même, embrasse toutes les conditions et tous les rapports désignés par le langage, et qu'elle aboutit à une manifestation générale, soit écrite, soit parlée, des phénomènes de la nature.

XVIII

Exercices sur les manifestations extérieures, corporelles et locales, d'après la loi qui va du simple au composé.

L'homme ne se développe ni ne se forme par le seul moyen de tout ce qu'il reçoit du dehors pendant son jeune âge, mais il se mesure, se juge, et s'instruit de lui-même, surtout par les choses qu'il crée et qu'il manifeste hors de lui, ce que signifient au reste les mots de développement et de formation. L'expérience et l'histoire nous apprennent que ceux des hommes qui ont le plus réellement contribué au bien de l'humanité, y ont réussi bien plus par ce qu'ils sont devenus et par ce qu'ils ont tiré hors d'eux-mêmes, que par ce qu'ils ont reçu du dehors. Chacun sait que plus on s'instruit vraiment et attentivement, plus on acquiert de connaissances. Chacun sait aussi, et la nature nous l'apprend à tous, que

l'usage de la force non-seulement éveille la force, mais l'accroit et la décuple; et comme l'incarnation en quelque sorte de l'objet, dans la vie et dans l'action, est infiniment plus puissante, plus productrice et plus féconde que le simple accueil par la parole ou la notion, la forme se reliant à la substance et par elle à la vie, à l'action, se rattachant à la pensée, à la réflexion et à la parole pour le développement et la formation de l'homme, cette incarnation, disons-nous, est bien supérieure à la manifestation, quoique à vrai dire elle soit manifestation elle-même. C'est ainsi que l'enseignement des objets se rattache nécessairement à l'observation de la nature et à l'exercice du langage.

La vie et les penchants du jeune garçon n'ont, à vrai dire, d'autre but que la manifestation de lui-même hors de lui-même; sa vie ne consiste, à proprement parler, qu'en une manifestation extérieure de son intérieur, de sa force, surtout par la substance.

Dans les formes produites par lui-même, l'homme ne voit pas des formes extérieures qui doivent et peuvent pénétrer en lui, mais il voit son esprit, les lois et les activités de son esprit qui doivent et veulent se révéler hors de lui; l'enseignement et l'instruction ont pour but surtout de faire sortir de l'homme bien plus de choses qu'il n'en reçoit de l'extérieur, car ce que reçoit l'homme, il le possédait déjà; c'était déjà la propriété de l'humanité, que toutefois chacun de nous, précisément parce qu'il est homme, doit créer et développer de nouveau et hors de lui-même selon les lois de l'humanité; mais nous ignorons ce qui doit et veut se développer encore de l'humanité, de l'être

de l'humanité, de tout ce qui n'est point encore une propriété du genre humain, car l'être humain, comme l'esprit de Dieu, crée sans cesse hors de lui-même. Quelques lumières que puisse apporter et qu'apporte réellement l'observation de la vie qui nous est propre, ou de celle qui nous est étrangère, quand nous cherchons sincèrement l'intelligence et la pénétration des causes de la vie, de ce que nous sommes, nous et même les meilleurs d'entre nous n'en sommes pas moins imbus et comme enduits de préjugés et d'opinions reçus du dehors, de la même manière que les plantes qui croissent sur le bord des sources minérales sont couvertes de chaux. Voilà pourquoi nous ne prêtons qu'une faible attention à cette étude de la vie. Pourtant persuadons-nous bien, nous qui avons en nos mains le bonheur de nos enfants, que lorsque nous parlons de leur développement et de leur perfection, nous parlons réellement de développement et de perfection; que nous ne devons pas nous occuper de telle ou telle de leurs formations qui se relie au développement de l'intellectuel et de la volonté de l'homme, mais de l'empreinte et de la forme générale à leur donner. Combien devons-nous redouter de nous trouver sur la voie qui anéantit l'esprit, et combien doivent trembler intérieurement ceux auxquels nous abandonnons l'éducation de nos enfants, de nos fils, lorsque des raisons vraiment majeures nous empêchent de nous en charger nous-mêmes. Que leur reste-t-il à faire? Auquel des deux, de Dieu ou de l'homme, les éducateurs prêteront-ils l'oreille? Et s'ils pouvaient écouter l'homme préférablement à Dieu, qui tromperaient-ils, Dieu ou les hommes? Ils ne sauraient tromper Dieu, ils doivent donc lui obéir et renoncer à donner l'éducation aux enfants plutôt que de la leur donner mal. Ce n'est que dans le développement général

de l'homme et de la puissance intellectuelle de l'homme, d'après les lois universelles de la nature et de la raison, que se trouve le bonheur, le bien-être de l'humanité. Toute autre marche, imprimée au développement du genre humain, agit d'une manière fâcheuse sur son développement. L'éducation domestique, celle de la famille, doit être précisément dirigée en vue de ce développement universel, de cette manifestation de nous-mêmes, par des œuvres extérieures et visibles; elle sera vraiment ainsi le point de départ du progrès humain s'accomplissant d'après les lois de la nature et celles de la raison.

La manifestation de l'intellectuel de l'homme produite par la substance doit commencer par spiritualiser d'abord l'espace corporel qui l'entoure en lui donnant la vie, la condition et la signification intellectuelles. Cette marche de développement se révèle entièrement par celle du genre humain lui-même. Ce qui occupe corporellement de l'espace et ce à quoi doit se relier, en se développant et en se formant, la manifestation de l'intellectuel dans l'homme, doit nécessairement reporter sur lui, à l'extérieur, les lois et les conditions de son développement intérieur, et les proclamer catégoriquement : telles sont les formes rectangulaires, cubiques, représentées par des ancres et des blocs de pierre carrés. Les figures employées avec la pierre ne sont ni extérieurement assemblées pour être employées à la maçonnerie, ni développées, ni formées, ni façonnées à l'intérieur. L'assemblage des matériaux, l'érection de l'édifice est pour le développement du genre humain, comme pour les formes fixes de la nature, la première des choses. Les premières lignes que trace l'enfant, bâtissant matériellement et s'inspirant de lui-même, sont des lignes perpendicu-

laires, horizontales et verticales, mais il reconnait bientôt les lois de la proportion et celles de l'équilibre, la plus simple muraille le guidera jusqu'à l'assemblage le plus composé de bâtiments divers et jusqu'à la connaissance de la moindre des substances qui y sont employées. L'assemblage de lignes tracées sur un tableau a bien moins de charme pour les jeunes garçons que n'en a le maniement de petits bâtons qu'ils posent et juxtaposent les uns sur les autres devant eux. Le penchant général de l'esprit humain à se rendre compte de ses activités se révèle ainsi déjà dans le jeune garçon. L'assemblage des formes linéaires ne trouve point encore sa place ici. Mais comme la marche du développement et de la perfection de l'homme tend sans cesse à s'éloigner de l'élément matériel pour spiritualiser toutes choses, aux petits bâtons, qui représentaient les lignes, succède bientôt le dessin, et à la surface plane, succèdent la peinture et les couleurs; c'est alors qu'apparait le développement matériel des formes cubiques, la forme proprement dite, l'image.

Si nous dédaignions de remarquer ce qui tombe sous les yeux de tout ce qui se développe dans la vie, allant du corporel, de l'extérieur, à l'intellectuel, à l'intérieur, suivant la marche indiquée généralement à l'homme par Dieu même et par la nature, nous pourrions nous demander de quelle utilité seraient ces exercices pour nos enfants? Mais nous trouverions-nous tous au point actuel de la formation générale, si la Providence, agissant en silence, ne nous en eût, à notre insu, frayé la voie, et si toutes les actions et les efforts combinés des hommes n'avaient pas secondé ses desseins? et quand l'homme doit reproduire en lui les œuvres de

l'humanité, parcourir de nouveau avec sa spontanéité, son indépendance et son jugement le chemin de l'humanité, afin de parvenir à la connaître et à apprendre par elle à se connaître, pourrions-nous déclarer à l'égard de cette activité du jeune garçon, qui a de par l'esprit et la loi un but assigné, qu'il ne fera, ni n'emploiera telle chose ou telle autre? Évidemment non : on peut se tromper là, comme on se trompe ailleurs; mais ce que nous savons parfaitement, c'est que notre fils, notre enfant a tout à gagner en acquérant de l'activité, de la vigueur, du jugement, de la persévérance et de la réflexion, car l'oisiveté, l'ennui, l'ignorance, l'incertitude de ce qu'il fera, l'état léthargique de l'esprit sont les poisons les plus redoutables pour l'enfance et pour la jeunesse, tandis que nous trouvons, dans les conditions opposées, le moyen infailliblement efficace pour la conservation de la santé physique, morale et intellectuelle de l'homme, ainsi que pour la garantie du bonheur de la famille et de celui de la société.

L'instruction aura lieu ici encore comme précédemment ; le vrai point de départ doit se trouver dans l'objet de l'enseignement et le but s'atteindre par l'objet lui-même.

Le matériel pour les manifestations par la construction est d'abord une certaine quantité de petits morceaux de bois, dont la surface aura toujours un pouce carré et la longueur de *un* jusqu'à *douze* pouces. Si l'on prend douze morceaux de chaque longueur, toujours de deux sortes de longueurs, de par exemple : *un* et *deux*, *deux* et *dix* figureront une planche de *un* pied à la base, et de *un* pouce d'épaisseur, de sorte que tous ces morceaux rassemblés avec quelques plus

grands morceaux comporteront une portion de bois de plus d'un demi pied cubique ; il est bon de les conserver dans une caisse dont l'espace intérieur aura la grandeur susdite. Cette boite de construction sera employée plus tard de diverses manières dans le développement de l'enseignement. Le matériel suivant consiste en morceaux réduits de brique, de sorte que huit morceaux forment un pied cubique réduit, et que deux longueurs de pouce sont acceptées pour une réelle longueur d'un pied. Dans le premier matériel, les morceaux de bois de même espèce et de même longueur sont en nombre égal ; ici, au contraire, les morceaux de bois représentant les briques sont en majorité et au nombre au moins de cinq cents, tandis que ceux d'une longueur double, triple, jusqu'à sextuple longueur, sont proportionnellement en plus petit nombre ; il en est de même de ceux de demi-longueur. Il faut que le jeune garçon apprenne d'abord à distinguer, à nommer et à classer les objets de construction d'après leur grandeur. Il faut ensuite qu'il détermine par la parole tout ce qu'il fera ; par exemple : « J'ai bâti un très-haut mur vertical avec des aboutissants verticaux et des ouvertures pour portes et fenêtres verticales aussi. » De la construction d'un simple mur, il passe à celle d'un bâtiment carré, n'ayant qu'une porte d'abord ; puis le nombre des portes et des fenêtres du bâtiment s'accroît sensiblement ; bientôt apparaissent des murailles intérieures qui séparent les chambres, et le bâtiment, d'un seul étage d'abord, en voit successivement naître plusieurs.

Il en est de même pour les constructions au moyen de lignes sur le tableau.

Les constructions, avec les petits bâtons d'un demi pouce à cinq pouces de longueur, présentent aussi une grande variété dans leur emploi, soit pour l'écriture, pour le dessin ou pour la construction.

Les formes obtenues au moyen du papier ou du carton peuvent également se multiplier à l'infini.

Les formes, obtenues au moyen de pâte molle, exigent déjà un certain degré de force intellectuelle; elles sont soumises également aux lois déjà énoncées; disons pourtant qu'elles sont réservées principalement aux enfants d'un âge plus avancé.

XIX

Dessins sur un réseau de carrés tracés sur l'ardoise, d'après des lois déterminées extérieurement.

La ligne verticale et la ligne horizontale de l'homme sont, pour peu que nous les connaissions et que nous nous en rendions raison, les moyens qui nous donnent l'intuition et l'intelligence de chaque forme. Lorsque nous créons des formes, nous les basons sur ces lignes fondamentales ; car nous tirons, en y réfléchissant, ces directions hors de nous-mêmes ; notre faculté visuelle et notre réflexion répétant cet acte, il s'ensuit un réseau qui apparaît à notre intelligence consciente, d'autant plus exactement, que nous nous rendons mieux compte des formes intuitives. Puisque dans la forme et dans ses conditions, l'action intérieure et intellectuelle se présente multiple, et que la connaissance de cette action appartient à l'homme,

celui-ci se reconnaissant par là lui-même, s'instruisant ainsi de son rapport avec les objets qui l'entourent, et de l'être et de l'existence en soi, il s'ensuit que le développement, non-seulement de l'intuition, mais surtout celui de la manifestation de la forme appartient évidemment à l'éducation de l'homme; c'est une partie essentielle de son éducation et de l'instruction qu'il réclame. La connaissance de la forme acquérant de l'extension par la connaissance des conditions linéaires, il s'ensuit aussi que la manifestation extérieure du système linéaire est, pour la nature de l'homme et pour celle de l'objet de l'enseignement, un moyen capital de développement.

Si les lignes horizontales et les lignes verticales se croisent en carrés, elles produisent un réseau pour la représentation de formes de diverses grandeurs; l'emploi de carrés tracés ainsi est indispensable. L'usage du triangle, comme moyen d'intuition et de manifestation, ressort, comme le prouve la marche de l'enseignement, du carré et du rectangle ayant toujours les côtés opposés, égaux deux à deux. Dans le carré, la grandeur de la pente est déterminée par le rapport de la base au support ou à l'appui; dans le triangle, elle l'est inévitablement par le rapport mesurable avec l'inclinaison droite. Ces deux conditions, devant être mises en usage, seront nécessairement examinées dans le cours de l'enseignement; la dernière pourtant ne doit l'être que plus tard, au degré suivant du développement de la force.

La facilité à manifester la forme adoptée, et à détruire ensuite la forme représentée, est une seconde et impérieuse nécessité de cet enseignement pour lequel on aura recours à

l'ardoise et au crayon. Mais la grandeur du carré ou l'éloignement des lignes, rigoureusement égales entre elles, n'est pas, comme le démontrera la suite de cet enseignement, chose indifférente non plus; car si les distances sont trop petites, toutes les figures déterminées par elle seront trop petites aussi; sont-elles trop grandes, il s'ensuivra que les figures seront trop grandes et trop étendues pour la faculté intuitive du jeune écolier; que l'éloignement des lignes soit d'un quart de pouce, c'est la proportion désirable. Le point essentiel pour cet enseignement est de faire s'exercer l'écolier sur l'ardoise à la représentation rigoureusement exacte des principaux et des plus évidents rapports de la forme, et ensuite aux rapports de grandeur qu'amènent les premiers.

La marche de l'enseignement se rattache aux intuitions précédentes; car l'enfant a appris déjà, par l'enseignement des représentations de l'espace matériel, ce qu'est la longueur simple, double, triple, etc. L'enseignement actuel se rattache donc à celui du passé, comme il se rattache aussi à l'enseignement du degré postérieur et prouve une fois de plus ce que nous avons remarqué déjà, c'est-à-dire que dans l'enseignement rien n'est isolé, séparé, indépendant du passé ni de l'avenir, mais que, semblable à la vie, l'enseignement est un tout vivant dans lequel la cause et l'effet ne sont qu'un.

Voici la marche d'enseignement à suivre : L'instituteur tire, le long d'une des lignes gravées dans le tableau, une ligne verticale de la longueur d'un des carrés du réseau, et dit, tout en la traçant : « Je tire une ligne verticale. » Ayant terminé la ligne, il dit à ses élèves : « Qu'ai-je fait? » — Les élèves

répondent : « Vous avez tiré une ligne verticale. » Eh bien, tirez des lignes verticales d'une longueur simple sur votre ardoise, et puis, l'instituteur interrogeant dit : « Qu'avez vous fait? — J'ai tracé plusieurs lignes verticales, » répond l'écolier.

Si plusieurs écoliers suivent ensemble cet enseignement, ce qui est certes préférable à l'enseignement donné isolément, tous, après que l'instituteur aura examiné le travail de chacun d'eux, répondront à la fois à cette question : « Qu'avez-vous fait? » Ces demandes et ces réponses sont, sous plusieurs points de vue, bien utiles à ce genre d'enseignement, car l'homme, joignant la manifestation à la parole et à la pensée, et la pensée et la parole à la manifestation, s'initie réellement à la vie.

Continuant sa leçon, et tirant une ligne verticale de la longueur de deux carrés, l'instituteur dit : « Je trace une ligne verticale. — Qu'ai-je fait?

» Vous avez tiré une ligne verticale.

» Cette ligne verticale est-elle semblable à la précédente?

» Non! elle est une fois plus, ou deux fois aussi grande que la première.

» Comment pourrions-nous nommer cette ligne verticale la comparant avec la précédente?

» Ligne verticale de double longueur.

» Et comment appellerons-nous la première ligne verticale, comparativement à la seconde?

» Ligne verticale de simple grandeur.

» Tirez une série de lignes de double grandeur. »

Cela terminé, l'instituteur dit : « Qu'avez-vous fait? » Et les écoliers répondent : « Nous avons tiré, etc. »

L'instituteur continue ensuite à tirer des lignes verticales de double, triple, quadruple et jusqu'à quintuple grandeur, accompagnant toujours la démonstration par la parole.

Cet exercice développe et fortifie à la fois la force de la main, celle de l'intelligence et la faculté de la représentation chez l'écolier, lui donnant en même temps une activité libre et toujours croissante.

Il est très-important pour l'intelligence d'une chose de la comparer bien plutôt avec ses contrastes qu'avec ses semblables; l'instituteur achève de placer les unes à côté des autres les lignes énoncées, en disant :

« Je tire une ligne verticale d'une longueur simple, d'une longueur double, triple, quadruple, quintuple.

» Qu'ai-je fait? »

Les écoliers répondent comme précédemment.

L'instituteur recommence le même exercice.

« Tirez à votre tour des lignes verticales de longueur simple jusqu'à longueur quintuple.

» Avez-vous fini? — Qu'avez-vous fait? »

L'enseignement n'atteint ici qu'à la variété quintuple seulement, parce que toutes les variétés du nombre sont données par le nombre cinq ou, tout au moins, se trouvent impliquées dans le nombre cinq; elles le sont à proprement parler déjà dans le nombre trois, dans lequel se trouvent le nombre pair et impair, les nombres fondamentaux du carré et du cube; pourtant ces rapports dans la série des nombres jusqu'à cinq, apparaissent, les rappelant tous, et deviennent d'autant plus clairs pour la représentation, surtout parce que le nombre six vient à leur suite comme un nombre double de trois, et comme nombre triple du nombre deux; sous ce point de vue six équivaut à cinq, cet exercice, comme tous les exercices suivants de manifestation, s'arrête donc au nombre cinq.

Plusieurs variations peuvent être introduites, selon les besoins de l'écolier, dans cette manière de placer les lignes les unes à côté des autres; surtout si l'écolier a l'intelligence et la faculté de représenter peu exercées encore; les cinq lignes, comme cela doit se faire du reste dans le principe, pourront s'allonger vers le bas, leur extrémité supérieure touchant à une ligne tirée horizontalement, ou bien elles

pourront s'allonger de bas en haut, leur extrémité inférieure touchant à une ligne horizontale, ou bien encore ces lignes, que nous avons représentées plus haut en rapports croissants, pourront être établies en rapports de décroissance. Ces changements sont nécessaires dans le principe, là surtout où une chose est susceptible d'être démontrée sous plusieurs formes; car il ne faut à aucun prix ennuyer l'écolier par la monotonie. Toutefois ces variétés dans l'enseignement doivent être entièrement abandonnées à la sagacité de l'instituteur.

On fera pour les lignes horizontales exactement la même chose que pour les lignes verticales.

Jusqu'à présent les lignes n'étaient pas reliées entre elles, elles n'avaient entre elles d'autre ressemblance que celle de la direction; ainsi les lignes verticales et les lignes horizontales étaient toutes égales entre elles. Il importe maintenant de tracer des lignes verticales avec des lignes horizontales et réciproquement. Pour rendre la comparaison des unes avec les autres plus saisissable, il est nécessaire de relier à un même point ces deux sortes de lignes.

L'instituteur dessine et dit : « Je fais une ligne verticale et une ligne horizontale, elles ont toutes les deux la même longueur, chacune d'elles a la longueur simple, je les relie au même point.

» Qu'ai-je fait?

» Faites de même. — Qu'avez-vous fait?

» Faites la même chose sur toute la série des longueurs de votre ardoise. »

L'instituteur continue à dessiner, et dit : « Je fais une ligne verticale et une ligne horizontale de même grandeur, chacune d'une longueur double, je les relie dans un même point ; » ensuite chacune d'une longueur triple, quadruple, etc., jusqu'à la longueur quintuple.

Les écoliers font la même chose en joignant aussi la parole à la représentation.

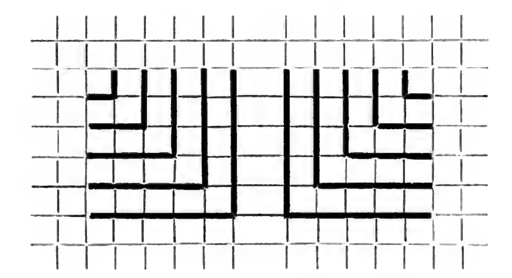
La liaison doit se produire ici encore, et c'est pourquoi l'instituteur dit en dessinant :

« Je relie toujours la ligne verticale et la ligne horizontale de même grandeur au même point, et je tire l'une de l'autre. »

Les écoliers font et répètent toujours ce que fait et dit l'instituteur.

Les différentes directions dans lesquelles peut se trouver ce point de jonction pour la ligne verticale et la ligne horizontale sont au nombre de quatre et peuvent se formuler ainsi : _| ainsi : |_ ainsi : ‾| et enfin ainsi |‾ . — Mais les deux lignes de quintuple grandeur, renfermant les autres, sont les plus favorables à ce mode de comparaison.

En voici le modèle :



Ici les lignes verticales et horizontales sont de même grandeur ; il sera bon aussi de joindre entre elles des lignes verticales et horizontales de grandeur différente, où la ligne horizontale est, par exemple, deux fois plus longue que la ligne verticale.

L'instituteur dessine et dit :

« Je relie au même point une ligne verticale et une ligne horizontale ; la ligne horizontale est deux fois plus longue que la ligne verticale, celle-ci est d'une longueur simple, ainsi la longueur de la ligne horizontale sera de...? de deux fois une longueur simple. »

(Il n'est pas indifférent pour le développement de l'enseignement de dire double grandeur ou deux fois longueur simple.) Voici la démonstration |____

Les écoliers répètent et dessinent ce que dit et dessine l'instituteur en énonçant par la parole ce qu'ils font.

Ensuite les lignes verticale et horizontale seront toujours reliées entre elles, celle-là étant de double longueur la ligne horizontale sera de deux fois double longueur ; la ligne verticale étant de triple longueur, la ligne horizontale sera de trois fois triple longueur, etc., jusqu'à la quintuple longueur, c'est-à-dire que la ligne verticale étant de quintuple longueur, la ligne horizontale sera de cinq fois quintuple longueur. Enfin, toutes les représentations isolées seront dessinées ainsi par mode de comparaison.

La ligne horizontale étant établie trois fois plus longue que la ligne verticale, on continuera cet exercice de la même manière.

Dans l'exercice précédent la ligne horizontale avait été tirée à une longueur double de celle de la ligne verticale, elle sera maintenant trois fois plus longue que celle-ci, de sorte que la ligne verticale étant de longueur simple, la ligne horizontale sera de longueur triple; la ligne verticale étant de double longueur, la ligne horizontale sera d'une longueur trois fois double et ainsi jusqu'à une longueur quintuple. A la fin, toutes les démonstrations coïncideront les unes avec les autres, et comme se le propose pour but ce mode de comparaison, toujours les lignes verticales seront éloignées les unes des autres de trois longueurs de carrés, à la double longueur des lignes horizontales de deux carrés, et à la longueur quadruple et quintuple des lignes horizontales toujours de quatre et cinq carrés;

ainsi l'exigent les exercices suivants. On n'ira pas non plus au delà de la quintuple grandeur dans cette liaison de lignes verticales et horizontales.

Afin que ces exercices développent autant que possible l'intelligence du rapport, on comparera la ligne horizontale à la ligne verticale ; la ligne horizontale sera tirée d'abord, la ligne verticale ensuite, contrairement à ce qui a été fait précédemment ; l'énonciation de la figure sera nécessairement différente aussi, la ligne verticale étant considérée ici comme une partie de la ligne horizontale, la ligne horizontale ayant été envisagée précédemment comme le multiple de la ligne verticale. Ces variétés dans les exercices sont moins importantes à cause du nombre, secondaire ici, qu'à cause de la manifestation extérieure qui y est évidente.

Dans le premier exercice, la ligne horizontale est toujours un multiple de la ligne verticale, en d'autres termes, elle est plus grande que la ligne verticale ; dans l'exercice suivant la ligne verticale sera plus longue que la ligne horizontale, ou bien la ligne horizontale sera présentée comme une partie de la ligne verticale.

L'instituteur le démontre par le dessin et dit :

« Je relie au même point une ligne verticale et une ligne horizontale, celle-ci est plus grande que celle-là ; la ligne verticale a la moitié de la longueur de la ligne horizontale, celle-ci a deux fois la longueur simple; la ligne verticale est donc de... ? — R. D'une longueur simple. »

En voici la démonstration :

La ligne horizontale ayant deux fois la double longueur, la ligne verticale a donc la double longueur; la ligne horizontale ayant deux fois la triple longueur, la ligne verticale aura la triple longueur; la ligne horizontale deux fois la quadruple longueur, la ligne verticale la quadruple longueur; la ligne horizontale deux fois la quintuple longueur, la ligne verticale la quintuple longueur.

Précédemment la ligne verticale n'avait que la moitié de la ligne horizontale, elle n'a plus qu'un tiers de la ligne horizontale qui est d'une longueur de trois fois un, trois fois deux, trois fois quatre et trois fois cinq.

Il en est de même, quand la ligne verticale a le quart ou le cinquième de la ligne horizontale.

Si l'on préfère représenter à l'écolier qui dessine, la ligne horizontale comme un multiple de la ligne verticale, l'exposition de cette démonstration se fera en sens inverse; la ligne horizontale sera le point de mesure et la ligne verticale sera mesurée comme l'était précédemment la ligne horizontale. Ces inversions d'exercices faits en temps opportun sont très-importantes pour le développement de la main et celui de l'œil.

Ces exercices ont plusieurs bons résultats pour l'élève; ils lui donnent l'intuition et l'intelligence de la forme, facilitent

le développement de l'œil et celui de la main pour la représentation, et établissent une parfaite union entre l'œil et la main pour l'intelligence et la représentation de chaque forme.

Jusqu'ici les démonstrations à ce degré de l'enseignement n'étaient que des angles droits, dont les côtés étaient soit égaux, chacun d'eux ayant une longueur simple, double, triple, quadruple ou quintuple, soit inégaux, le côté horizontal ayant une, deux, trois, quatre ou cinq fois la longueur de la ligne verticale, ou la ligne verticale ayant une, deux, trois, quatre ou cinq fois la longueur de la ligne horizontale.

Ces deux démonstrations répétées en sens inverse et renfermées dans un espace limité, reliées entre elles, donnent le rectangle, le quadrilatère, dont l'enseignement doit présenter ici la manifestation, le dessin.

L'instituteur dessine et dit : « Je dessine un quadrilatère dont chaque côté est d'égale grandeur. »

Que toujours la parole accompagne la démonstration.

L'instituteur fera plusieurs carrés, dont les côtés, toujours égaux entre eux, auront double, triple, quadruple ou quintuple longueur.

Il dessine alors des rectangles d'abord deux fois plus longs que larges, la largeur allant de la simple jusqu'à la quintuple longueur, et la longueur de la figure étant de deux fois simple jusqu'à deux fois quintuple longueur.

Il dessine ensuite des rectangles trois, quatre et cinq fois plus longs que larges, la largeur ayant dans chacun de ces cas la simple jusqu'à la quintuple longueur.

On fera les mêmes exercices pour la hauteur des rectangles. C'est ainsi que l'on établit la comparaison entre les quadrilatères longs et les quadrilatères hauts dans chacun de leurs rapports de grandeur. Cette liaison peut être restreinte ou étendue selon le degré de développement de l'écolier; il en est au reste de même pour tous les exercices décrits ou à décrire.

Les exercices précédents se faisaient surtout à l'œil; ceux-ci se font en même temps à l'œil et à la main; nous verrons comment ceux dont nous aurons à nous occuper plus tard se font à la main seule.

La série suivante des exercices comprend les conséquences du quadrilatère et des rectangles, rectangles hauts, rectangles longs; c'est ici qu'apparaissent les lignes diagonales, soit ligne de droite ou ligne de gauche, ou toutes deux à la fois. Le but de cet exercice est de faire comprendre l'inclinaison de ces lignes et de les représenter d'une manière précise.

Par ces exercices, on arrivera à développer l'intelligence exacte et la manifestation déterminée des longueurs et des inclinaisons de la ligne d'après ce qu'elle est réellement ou paraît à la vue, car nous trouvons en elle la plus grande force extérieure de la représentation obtenue par le dessin.

Les exercices précédents sur les quadrilatères, rectangles hauts et longs seront aussi comparés entre eux de sorte que les angles de tous les rectangles à comparer entre eux, réunis en un seul point, coïncident avec les deux côtés des angles à comparer. A partir du point commun à tous les rectangles, on tirera les diagonales à comparer.

Du dessin et de la comparaison de ces diagonales entre elles et avec les rectangles dans lesquels elles sont tirées, ressortent les conclusions suivantes :

Que toutes les lignes obliques, à l'exception d'une, se rapprochent davantage soit de la ligne horizontale, soit de la ligne verticale.

Que les lignes obliques se rapprochent d'autant plus de la ligne horizontale ou verticale, que le petit côté du rectangle est plus souvent contenu dans l'autre; ou que les lignes obliques sont d'autant moins obliques, que l'un des côtés du rectangle est plus petit comparativement à l'autre.

Que l'obliquité des lignes dépend du rapport des côtés de l'angle, qui sont à la fois les supports des lignes obliques; le plus petit côté ou support de la ligne oblique est, dans ce cas, soit un demi, soit un tiers, soit un quart, soit un cinquième des grands côtés ou des plus grands supports.

Ces rapports reconnus, on déterminera l'inclinaison, ou l'obliquité des lignes obliques, par lignes demi-obliques, obliques au tiers, au quart, au cinquième. On distinguera les

lignes obliques en lignes couchées ou en lignes debout, selon qu'elles se rapprocheront davantage de la ligne horizontale ou de la ligne verticale. La ligne du milieu qui n'incline ni d'un côté, ni de l'autre, ou dont les supports sont égaux, s'appelle ligne totalement oblique.

Autant l'exacte et prompte intelligence et l'habile manifestation des rapports de longueur et de largeur des angles droits étaient indispensables pour l'intelligence de l'inclinaison de ces lignes, autant l'exacte et prompte intelligence et la manifestation certaine de l'inclinaison ou de l'obliquité et des longueurs de ces lignes sont nécessaires pour leur emploi dans le dessin. C'est pourquoi l'on mènera les lignes obliques sans quadrilatères limités et antérieurement tirés. Il va de soi que chaque espèce de ligne oblique devient à son tour ligne oblique de longueur simple (lorsque le plus petit côté de l'angle droit a la grandeur d'un des carrés du réseau), ligne oblique de longueur double (lorsque le plus petit côté de l'angle droit a la longueur de deux carrés du réseau) et ainsi de suite, jusqu'à quintuple longueur (lorsque le plus petit côté de l'angle droit, point de mesure comparative, ou que le support le plus court a la longueur de cinq carrés du réseau).

A la fin de chacune de ces séries, les lignes obliques de simple à quintuple longueur seront tirées l'une à côté de l'autre en manière de comparaison, comme on l'aura fait d'abord pour les lignes droites.

La démonstration par le dessin de la ligne entièrement

oblique inaugure cette série d'exercices; de sorte que l'instituteur dessine et démontre :

Une ligne entièrement oblique de longueur simple.

« Qu'ai-je fait? — Bon! faites la même chose.

» Énoncez par la parole ce que vous avez fait. »

On fera de même pour la ligne entièrement oblique de double jusqu'à quintuple longueur. On tirera aussi des lignes entièrement obliques de simple à quintuple longueur, les unes à côté des autres; ces lignes seront obliques à droite, c'est-à-dire tirées vers le côté droit, ou obliques à gauche, lignes tirées vers le côté gauche, et dans les deux cas s'éloignant ou se rapprochant en principe du dessinateur; cette dernière considération de rapprochement ou d'éloignement, par rapport au dessinateur, doit être, dès à présent, prise en considération; plus tard elle sera l'objet d'une analyse toute particulière.

C'est ainsi que l'on procédera pour les lignes demi-obliques ou obliques au tiers, au quart ou au cinquième, ainsi que pour les lignes obliques se rapprochant plus ou moins des lignes couchées ou debout.

Dans la démonstration, les lignes obliques d'égale longueur et d'inclinaison, égale aussi, ont été seules comparées entre elles; maintenant l'on comparera entre elles les lignes obliques d'inclinaison différente, d'abord les lignes couchées

horizontalement, leur donnant la simple jusqu'à la quintuple longueur ; ensuite l'on comparera entre elles les lignes debout, en commençant également par la longueur simple et s'arrêtant à la quintuple longueur.

De plus, on comparera entre elles toutes les obliques plus ou moins couchées ou debout ; on les comparera aussi avec les lignes droites et les lignes entièrement obliques d'un côté d'abord, ensuite des deux côtés, enfin des quatre côtés, chacune des lignes ayant finalement la quintuple longueur. La démonstration de ceci est fort simple : c'est le rayonnement des lignes obliques partant du point central, dans tous les degrés d'inclinaison et d'obliquité énoncés jusqu'ici, et ayant chacune quintuple longueur.

Après avoir tiré toutes ces lignes figurant une sorte de rayonnement hors d'un point central, il sera bon aussi de les tirer en sens inverse, c'est-à-dire en les faisant converger vers un point central.

Par la simultanéité des exercices faits jusqu'ici, l'écolier aura acquis la faculté de tirer avec habileté toute ligne droite et toute ligne oblique de diverses inclinaisons, et convergeant ensemble dans le réseau gravé sur l'ardoise. Ici se termine aussi la série des exercices préliminaires par lesquels l'écolier aura appris à tirer des lignes d'après des lois extérieures stipulées, et acquis l'intelligence des lignes en même temps que celle de leur représentation.

Les deux dernières démonstrations donnent à l'élève la

notion du rayonnement et de la convergence des lignes, ainsi que celle d'une figure en contenant une autre. Ces exercices qui se distinguent de tous les exercices antérieurs, en sont en même temps la concentration et la clôture, et ne manqueront pas d'impressionner vivement l'écolier.

L'instituteur, reprenant le cours de ses questions, dira :

« Ces représentations dessinées par vous, font-elles sur vous une impression autre que les précédentes?

» En quoi consiste cette différence? »

Tous les écoliers, quelle que soit leur réponse, arriveront toujours à déclarer que, dans ces deux représentations, toutes ces lignes sortant d'un point central ou convergeant vers ce point, toutes ces lignes inclinées également ou en sens contraire, de longueur différente, ou égales en sens contraire, que toutes ces lignes, disons-nous, manifestent un tout terminé en lui-même. L'instituteur donne ensuite le nom de figure à ce tout ; quelques-uns des écoliers remarqueront que les lignes tirées d'abord d'un point central et celles que l'on tire vers un point central, représentent deux figures contrastantes avec les précédentes. L'instituteur fera observer alors les propriétés, l'être d'un tout, d'une figure, en tant que membres semblables, quoique disposés d'une manière contrastante ou opposée ; il représentera ces lignes (les rayonnantes) comme partant d'un centre visible, et les autres (les convergentes) allant d'un centre invisible vers une unité, et ainsi nécessairement reliées symétriquement entre elles. On fera ressortir

plusieurs fois cette notion de l'unité de la figure, par le moyen de ces dernières démonstrations, afin que l'élève saisisse complétement et clairement la haute portée intérieure de ces deux démonstrations.

Nous abordons ici pour l'enseignement du dessin un tout nouveau degré qui indique en même temps un nouveau degré de développement pour l'écolier; c'est la manifestation spontanée d'un tout linéaire composé de chacun des genres de lignes connues déjà par l'écolier, ou se reliant à la fois à plusieurs genres différents de lignes, et amené par les déterminations contenues dans le réseau tracé sur l'ardoise; c'est, en un mot, la découverte des figures. Toute manifestation spontanée de l'intérieur à l'extérieur et par l'extérieur, s'opérant au moyen de conditions, données il est vrai extérieurement, mais ressortant de l'intérieur, sera nécessairement une découverte pour l'écolier.

L'action et l'être de cette marche d'enseignement, comme tout enseignement qui aboutit d'une manière intelligente à l'éveil des forces et de la vie, à la sûreté et à la dextérité de l'exposition, ne peuvent être jugés vraiment que par celui qui non-seulement s'en sert pour les autres, mais qui se l'approprie pour lui-même. Les explications données suffisent pour s'approprier cette méthode d'enseignement, pour son propre développement et celui des autres; elles suffisent surtout à celui qui, la suivant de degré en degré, finit par trouver en lui-même la loi qui la domine sans cesse.

L'emploi de cette méthode remplirait un des plus grands

vides de nos écoles actuelles ; il est évident que, tandis qu'elle s'adresse à l'intelligence, et par celle-ci à la pensée, elle a en vue aussi l'activité et l'adresse corporelle de l'écolier ; qu'elle écarte ainsi de lui l'ennui, l'oisiveté et leurs fâcheuses conséquences. Elle est d'un avantage important pour la vue, pour le développement de l'œil qui doit connaître la forme et la proportion, et pour la formation de la main appelée à les manifester. Toutes les actions de l'homme en réclament l'usage. Nous en trouvons la preuve dans les conséquences fâcheuses qu'a pour tout citoyen, même pour l'artisan et pour l'homme des champs, le défaut de développement nécessaire pour l'intelligence et la manifestation de la forme et de la proportion.

XX

Initiation aux couleurs, à leur différence et à leur similitude par le moyen de leur manifestation dans des espaces déterminés. Enlumination d'images faites en contours, etc.

Tous ceux d'entre nous qui ne sont pas tout à fait étrangers à la vie de l'enfant, se sont convaincus que les enfants, et surtout le jeune garçon, éprouvent le besoin réel de connaître les couleurs et leurs rapports entre elles, et qu'ils s'occupent souvent dans ce but de couleurs ou de substances colorées ; nous reconnaissons tous qu'il appartient à l'âge actuel du jeune garçon comme à son âge précédent même, de chercher à créer bien des choses au moyen des couleurs. Et pourrait-il en être autrement? Déjà le principe général de toute rectitude dans l'enfant, ses forces et ses dispositions,

ses aptitudes, en un mot, la généralité de la vie qu'il se sent excité à développer, à exercer par toute individualité et sous toute forme possible, exige qu'il en soit ainsi. Une seconde considération trouve ici sa place, sans qu'on puisse pourtant lui donner une détermination précise, c'est celle du développement intellectuel en soi. Toutes les couleurs ne sont-elles pas, plus ou moins, déterminées par l'action de la lumière qui s'étend sur toutes choses? Les couleurs et la lumière sont en intime liaison, et les couleurs et la lumière ne se relient-elles pas, le plus intimement aussi, avec l'activité de la vie, avec l'élévation et la transformation de la vie? Et cette vie et cette lumière, fût-ce la lumière terrestre, ne révèlent-elles pas cette lumière céleste dans laquelle seule elles trouvent leur existence et leur conservation? Cette haute signification de la couleur, non définie encore, mais toutefois pressentie par le jeune garçon qui la regarde comme une forme, une matérialisation de l'être de la lumière terrestre (la lumière solaire), et son aspiration vers la connaissance de cet être sont les ressorts actifs et intérieurs qui le poussent, à son insu, à s'occuper des couleurs; l'expérience, que nous en fournissent les enfants de cet âge, nous est une garantie de cette vérité. Nous disons quelquefois, il est vrai, que c'est le coloris, l'assemblage des couleurs que l'enfant aime et recherche, et nous ne nous trompons pas; mais qu'est-ce que le coloris, l'assemblage des couleurs, sinon les effets d'un principe (celui de la lumière) dans ses divers phénomènes (les couleurs)? N'est-ce pas l'action d'une chose (la lumière) représentée par des formes variées (les couleurs)? L'assemblage des couleurs, en tant que chose extérieure, est nécessairement ce qui attire les yeux du jeune garçon et le réjouit; mais ce coloris, s'il n'était

qu'une chose extérieure, pourrait-il satisfaire l'enfant? Le croire serait se tromper grossièrement. Une chose considérée sous son aspect matériel seul ne saurait donner à l'enfant cette satisfaction intérieure que son âme cherche dans tout ce qui l'entoure. Ce que l'enfant demande avant toute autre chose, c'est la découverte de la liaison intérieure de l'objet avec son être à lui; et ne nous surprenons-nous pas bien souvent à dire à l'enfant maussade et mécontent : « Dis-moi donc ce que tu veux, tu as telle et telle chose, et tu n'es pas content encore? » — Ah! c'est l'unité dans la vie, c'est l'expression de la vie, c'est la liaison dans la vie, c'est la vie intérieure surtout que cherche l'enfant, le jeune garçon en toutes choses; voilà pourquoi les couleurs le charment tant; à son insu il y retrouve l'unité dans la pluralité et la liaison intérieure; car s'il aime les couleurs dans leur assemblage et dans leur union, ce n'est que pour arriver par leur moyen à la connaissance d'une unité intérieure. Mais comment, négligeant d'assigner aux couleurs cette signification importante, contrarions-nous ce penchant de l'homme à cet âge de jeune garçon, si ce n'est en abandonnant au hasard le développement de son intelligence pour l'emploi des couleurs? Nous donnons, il est vrai, au jeune garçon des couleurs et des pinceaux, comme l'on donne parfois aux animaux telle ou telle pâture, croyant leur offrir celle qui leur est agréable ou avantageuse; mais l'enfant, ne leur attribuant pas plus de valeur qu'à des jouets ordinaires dont il ne sait que faire, rejette loin de lui et couleurs et pinceaux, comme l'animal rejette la pâture que les conditions de sa nature ne réclament pas.

Quelle conclusion en tirerons-nous? C'est que l'enfant ne

s'entend pas encore à donner à la couleur la vie et l'union qu'elle exige, et que nous négligeons de venir à son secours pour lui en fournir le moyen.

Si séparées et si différentes que soient entre elles la forme et la couleur, elles n'en sont pas moins pour le jeune garçon une chose non divisée, non séparée, elles sont entre elles ce que sont entre eux le corps et la vie ; il semble même que l'intelligence des couleurs pour le jeune garçon, et peut-être bien pour l'homme même, s'acquiert surtout par le moyen de la forme, comme aussi les formes nous apparaissent plus compréhensibles, plus saisissables par le moyen des couleurs. Il faut donc que l'intelligence des couleurs se relie à celle de la forme, et que, réciproquement, la couleur et la forme forment, en principe, une unité indivisée.

La forme et la couleur apparaissent au jeune garçon comme un tout indivisé, et, cette notion l'aidant à parvenir à en pénétrer l'essence, il faut, pour réussir, donner à l'homme l'intelligence des couleurs par l'instruction, par l'intuition et la manifestation, prendre en considération trois choses : d'abord, que la forme employée pour représenter ou pour dessiner bien une chose soit simple et déterminée, ensuite que les couleurs soient tranchées et distinctes et qu'elles se rapprochent autant que possible de celle des objets, surtout des objets de la nature ; enfin, que les couleurs soient employées comme nous les montre la nature dans leurs rapports entre elles, dans leur opposition ou dans leur mélange. Les couleurs étant employées ainsi, on aura soin également ici de joindre pour ces exercices la parole déterminante à l'action ; on énon-

cera d'abord les couleurs pures en elles-mêmes : le *rouge*, le *vert*, etc., on y ajoutera ensuite la qualification de : *sombre*, *foncé*, *clair*; on nommera aussi les couleurs simples et leur mélange; une double remarque doit être faite ici; elle a trait d'abord au rapport des couleurs avec les objets, dans lequel cas l'objet ajoute son nom à celui de la couleur, déterminant ainsi le genre de la couleur en rappelant l'objet qu'elle sert à représenter : par exemple, *jaune-soufre*, *bleu de ciel*, etc.; cette remarque a trait encore au rapport des couleurs entre elles; on dit le *rouge-bleu*, le *rose-pourpre*, le *vert-jaune*, etc. Il faut surtout que les déterminations des couleurs reçoivent leur application aux objets de la nature dans lesquels elles se retrouvent; cela bien établi, ces déterminations pourront s'appliquer également aux couleurs d'autres objets. Les noms des couleurs, provenant des objets, doivent autant que possible se tirer de l'objet même; ainsi pour le bleu-violet, on mettra sous les yeux de l'écolier la violette de mars, le violet commun. On ne s'étendra pas davantage ici sur la détermination des couleurs, il importe seulement en ce moment qu'elle soit claire et bien précisée.

On fera d'abord s'exercer l'écolier à l'emploi de quelques couleurs simples seulement, mais qui lui seront nettement déterminées; ensuite on le laissera chercher lui-même les couleurs intermédiaires.

Il ne faut pas que l'espace sur lequel l'enfant peindra d'abord, soit trop restreint. Ces exercices à leur tour tendent à donner au jeune garçon l'intuition de la nature; car ici comme toujours l'enseignement doit se rattacher aux objets

qui entourent l'écolier et en découler naturellement. Quoique les feuilles, les grandes fleurs, les ailes du papillon et celles de l'oiseau, les quadrupèdes et les poissons aient des couleurs assez vagues et peu déterminées, il sera utile de les présenter pour modèles au jeune peintre, parce qu'en s'essayant à reproduire les couleurs qui leur sont particulières, il remarquera toutes ces choses avec grande attention ; au reste, on l'y excitera par quelques questions du genre de celles-ci :

« Comment parviendrai-je à peindre la tige de cet arbre, de cette fleur ? Quelle couleur donnerai-je à cette feuille, etc. ? »

Plus l'intelligence de la couleur sera spontanée et indépendante de l'objet, et plus on manifestera la couleur dans des formes déterminantes. Si la couleur est envisagée comme toute spontanée, abstraction faite de la forme, celle-ci doit retrouver place dans l'enseignement, et la couleur à son tour reparaîtra d'elle-même et comme amenée par la forme. On se servira encore pour ces manifestations des couleurs, d'un réseau de carrés tracés cette fois sur du papier, et l'on emploiera surtout les couleurs végétales.

Décrivons ici ce qu'il nous a été donné de voir par nos propres yeux ; on ne fait pas les circonstances, mais on les utilise.

Une douzaine de jeunes garçons de l'âge de ceux auxquels convient cet enseignement entourent leur instituteur comme des moutons leur berger ; de même que celui-ci conduit son troupeau dans de frais pâturages, celui-là guide aussi le sien

dans les riantes et joyeuses plaines de l'activité humaine; le jeudi amène l'ordinaire suspension de la classe ; on est indécis de ce qu'on fera pour bien employer les heures de congé ; voici l'automne et l'envie de peindre s'est déjà révélée plusieurs fois chez ces joyeux enfants; l'arrière saison, plus qu'aucune autre, inspire ce désir aux écoliers parce qu'à la fin de l'automne surtout, les couleurs de la nature sont plus variées; chacun de ces enfants a cherché déjà, mais en vain, le moyen ou la manière de satisfaire son désir.

« Allons, mes amis, dit l'instituteur, occupons-nous de peinture ; vous avez, il est vrai, peint, et souvent déjà, bien des choses, mais la peinture telle que vous la faisiez ne vous plaisait pas, et la raison en est simple, elle n'était ni distincte, ni bien ordonnée ; voyons si nous parviendrions à faire mieux. Mais que ferons-nous qui soit aisé à faire, car nous avons tout à apprendre, et je suppose qu'il vaut mieux ne commencer que par une couleur seule. »

L'instituteur et les élèves cherchent parmi les fleurs, les feuilles et les fruits, lesquels seraient les plus faciles à reproduire par la couleur.

On choisit les feuilles, car les arbres dont les feuilles jaunes, rouges, brunes, se détachent de la branche avec un léger murmure, jonchant le sol, entourant le pied de l'arbre comme d'un tapis diapré de couleurs variées, ces arbres parlent haut à l'âme du jeune garçon, et ce n'est pas un hasard fortuit ou un banal caprice qui lui a fait tresser ces guirlandes de feuilles qu'il rapporte au logis.

« Voici des contours de feuilles, dit l'instituteur, regardez-les bien ; quelle couleur leur donnerons-nous?

» Verte! Rouge! Jaune! Brune!

» Quelle feuille ferez-vous verte? Laquelle rouge? Laquelle jaune? Laquelle brune?

» Et pourquoi celle-ci jaune? Pourquoi celle-là rouge?»

L'instituteur partage alors les couleurs qui sont en petites briques ou étalées sur de petits morceaux de verre carrés; on peut aussi donner d'abord aux écoliers les couleurs en liquides.

La première des choses à rechercher ici c'est l'intelligence judicieuse de la couleur ; il nous semble superflu d'ajouter que l'écolier ne réussira pas de prime abord à donner aux feuilles exactement leur couleur, il s'en faudra même de beaucoup qu'il y réussisse ; il ne s'agit ici de la manifestation de l'objet que par rapport à l'intelligence de la couleur et au maniement de sa substance. Nous ne nous occupons encore que d'étendre la couleur dans une certaine mesure et dans de certaines limites. Il va de soi que la bonne tenue du corps qui facilite la liberté des mouvements du bras, de la main et des doigts, doit être aussi l'objet d'une surveillance rigoureuse.

Des feuilles on passera aux fleurs. On choisira surtout des fleurs monopétales, des fleurs n'ayant qu'une couleur bien tranchée, bien déterminée; par exemple, les fleurs à clochettes bleues, les primevères jaunes, les narcisses jaunes; les fleurs

les plus simples seront préférées aux autres ; on pourra les reproduire sous des aspects différents, vues de face ou de l'un ou de l'autre côté.

Abandonnant les fleurs et les objets qui n'ont qu'une couleur, on en abordera d'autres ayant deux couleurs, mais deux couleurs bien distinctes, bien déterminées, comme, par exemple, les anémones, les renoncules, les fleurs du fraisier des bois. Ensuite on passera aux fleurs et aux objets ayant trois couleurs.

L'intelligence aussi exacte que possible des couleurs, leur reproduction et leur énonciation par la parole ont pour but de formuler de plus en plus les aspirations de l'enfant. Quoique à cet âge la faculté créatrice ou plutôt imitatrice paraisse bien faible et bien imparfaite encore, il n'est pas moins nécessaire, pour qu'elle produise tous ses fruits dans l'avenir, de faire s'exercer l'enfant à la peinture d'une manière bien précise et bien déterminée.

Les couleurs, devenant par elles-mêmes de plus en plus indépendantes de la forme, apparaissent plus spontanées et exigent une observation plus particulière aussi ; l'élève s'occupera d'autant plus longtemps avec les couleurs, qu'il s'en sera approprié vraiment l'être et l'impression ; car il veut les dominer, se les soumettre, et il comprend qu'il ne peut y parvenir en ne les connaissant et ne les employant que comme il les connaissait et les employait jusqu'alors. De là, la nécessité de la manifestation des couleurs sans la présence de la forme déterminée, et dans des carrés tracés sur le papier.

Le premier de ces exercices est d'étendre les couleurs sur des espaces de plus en plus étendus, sur de petits espaces d'abord, puis sur de plus grands, soit continus, soit interrompus ; la même couleur couvrira un des carrés seulement, ensuite deux, trois, quatre et jusqu'à cinq carrés... La propriété de chaque couleur en elle-même sera rendue, par le maniement, très-saisissable pour l'écolier.

Ces exercices commencent par le *rouge pur*, le *bleu pur*, le *jaune pur*.

On y joindra bientôt d'autres exercices avec les couleurs intermédiaires : *vert pur*, *jaune d'or pur* et *bleu violet pur*.

Pourquoi commencer chaque série par le rouge et le vert nous demandera-t-on?

Parce que l'expérience nous a appris que ce sont les deux couleurs que préfère l'écolier, et qu'il aime à les voir à la tête de chacune de ces séries.

On n'avait employé jusqu'à présent qu'une seule couleur pour remplir des surfaces de carrés se suivant les uns les autres en longueur ou s'interrompant : on pourra ainsi étendre de la même manière les autres couleurs simples jusqu'au nombre de six, et s'inspirer des exercices précédents pour en créer une foule d'autres.

Maintenant apparait la succession des couleurs allant du *bleu au vert, à la couleur dorée, au rouge, au violet,* ces cou-

leurs étant les plus expressives et de beaucoup les plus en harmonie avec la nature.

Les dernières apparitions de la couleur pour ce degré de développement sont quatre couleurs fondamentales, semblables aux deux lignes fondamentales dans le système linéaire ; elles ressortent toutes d'une même loi, elles amènent la succession des couleurs d'après un centre réglé par toutes les directions indiquées dans le réseau des carrés.

Ces quatre couleurs fondamentales témoignent d'abord d'une différence essentiellement double.

Les différentes surfaces colorées semblables et rectangulaires sont continues et rejointes entre elles aux longs côtés, en direction verticale et direction horizontale, paraissant très-tranchées les unes des autres, ou bien les surfaces différemment coloriées sont interrompues; ce n'est que par des points que les carrés de même couleur se touchent dans la direction de la diagonale du réseau, les carrés différemment coloriés et interrompus se réunissent entre eux aussi dans la direction de la diagonale, de sorte qu'ils s'emboîtent dans les directions transversales.

Chacune de ces deux couleurs est en elle-même, tout comme les lignes fondamentales, doublement différente, et se rapporte soit à un centre visible découlant d'elle-même, soit à un centre invisible qui la renferme et l'enveloppe.

Nous terminerons ici l'enseignement des couleurs pour ce

degré du développement de l'écolier. La découverte libre et spontanée des couleurs, d'après les lois données par la marche de l'enseignement et découlant de la chose même, est identique à la découverte des figures dans le réseau des carrés sur l'ardoise; l'intelligence plus développée des couleurs et de leurs gradations, l'intelligence et l'imitation des formes de la nature, dans l'exposition de la marche de l'enseignement à suivre pour le développement de l'intelligence et de la reproduction des couleurs, appartiennent aux degrés suivants de l'enseignement.

Quelque restreint que soit encore le cercle dans lequel se renferme jusqu'ici cet enseignement, il ne produit pas moins une vive impression sur le jeune garçon; comme le chant il élève le sentiment de l'homme, il vivifie son intelligence pour la perception des couleurs dans la nature, et lui fait mieux connaître la vie et la nature. La compréhension de tout autre enseignement et de toute vie extérieure est par avance acquise à celui dont l'intelligence intérieure a, sous les yeux de son jeune âge, ce que réclament la nature et la vie.

XXI

Le jeu : manifestations spontanées et exercices de toute nature.

Il nous reste encore quelque chose à ajouter à ce que nous avons dit précédemment du jeu. Les jeux et les occupations spontanées du jeune garçon de cet âge diffèrent essentiellement entre eux ; ils sont ou des imitations de la vie et des apparitions de la vie réelle, ou bien l'emploi spontané de tout ce qui a été enseigné, appris à l'école, ou bien encore ce sont des images spontanées et des manifestations de l'esprit, au moyen de substances diverses, se soumettant soit à des lois renfermées dans l'objet même ou dans la substance qui sert aux jeux, soit aux lois particulières à l'homme, à sa pensée à son sentiment, en tous cas les jeux de cet âge sont ou doi-

vent être une sorte d'initiation à la force et au courage que demande la vie; ils sont la démonstration de la plénitude et de la joie de la vie, que l'enfant sent en son cœur. Les jeux, ordinaires à l'écolier, révèlent la vie intérieure, l'activité de la vie, la puissance de la vie, et dénotent en même temps une vie réelle et extérieure.

Qu'elle était fondée la remarque faite devant nous par un jeune homme qui avait beaucoup joué pendant son enfance, et dont l'intérieur s'était développé dans les jeux, comme des bourgeons se développent les rameaux! Voyant des jeunes garçons que les jeux laissaient froids et indifférents, et qui erraient inactifs, à charge à eux-mêmes : « Pourquoi donc, disait-il, ces jeunes garçons ne parviennent-ils pas à jouer comme tous nous avons joué? »

De là il suit clairement que le jeu à cet âge développe le jeune garçon et contribue à l'enrichir de tout ce que lui présentent sa vie extérieure et la vie de l'école; par le jeu il s'épanouit en joie et pour la joie, comme s'épanouit la fleur en sortant du bouton; car la joie est l'âme de toutes les actions de cet âge.

Les jeux sont pour la plupart soit des jeux du corps exerçant les forces et la souplesse du corps, ou l'expression du courage intérieur de la vie, de la joie de la vie, exerçant l'ouïe, des jeux de cache-cache exerçant la vue, etc., des jeux de tir et d'arquebuse, des jeux de peinture ou de dessin, ou bien encore ils seront des jeux d'esprit, jeux de réflexion et de jugegent, jeux de trictrac, etc., etc. Tous devront être dirigés de

manière à répondre à l'esprit du jeu même, et aux besoins du jeune garçon.

Récits d'histoires, de traditions, de fables et de contes se reliant aux événements du jour, ou à la vie actuelle de l'enfant.

Le sentiment de la vie actuelle propre en soi, la pensée propre, la volonté propre qui ne se connaît pas encore, qui ne se déclare encore dans le sentiment propre que comme un penchant, sont les perceptions les plus élevées et les plus importantes de l'enfant de cet âge, tout comme elles sont les perceptions les plus importantes de l'âge d'homme; car l'homme comprend d'autres choses que celles qu'il voit, d'autres vies et l'action d'autres forces que les siennes, au moins autant qu'il se comprend lui-même, et qu'il comprend sa force et sa vie. Mais la comparaison d'une chose avec une chose semblable ne pouvant jamais amener à sa connaissance ni à sa pénétration, il s'ensuit que la vie propre à l'individu et qui se traduit par les apparitions de la vie intérieure, de la pensée et du sentiment, comparée à elle-même, ne peut mener ni à la connaissance, ni à la pénétration de son principe, de son action, de sa signification; il faut qu'elle soit comparée

avec une chose qui lui est étrangère, car chacun sait que les comparaisons faites dans certaines conditions d'éloignement se rapprochent bien plus de la vérité, que celles que l'on fait avec des objets proches de soi. L'observation de cette loi, appliquée à la vie que pressent le jeune garçon, lui fera apercevoir les manifestations de la vie active comme dans un miroir, lui donnera l'intuition d'une autre vie que la sienne, tout étrangère à la sienne. Tout sentiment d'une vie propre en soi, l'agilité de la vie, s'évanouit inévitablement, si le jeune garçon ne peut ni la saisir ni se rendre compte de son être, du principe et des conséquences de son être ; c'est ce que cherche le jeune garçon bon et vigoureux par nature; car son désir le plus intime est de posséder la vie intérieure. C'est là le motif évident pour lequel les jeunes garçons aiment tant à entendre narrer des histoires, des récits et des fables, et auxquels ils prennent un plaisir d'autant plus vif que ces narrations se rapportent à telle condition d'activité intellectuelle ou à telle action de la force, pour laquelle l'enfant soupçonne à peine un obstacle. La force qui ne fait que commencer à germer dans l'âme de l'enfant, lui apparait dans les fables et les récits comme une vigoureuse plante tout épanouie et toute chargée de fleurs et de fruits précieux, qu'il n'entrevoit encore que vaguement. Comme le cœur et l'âme s'élargissent, comme l'esprit se fortifie, comme la vie se développe et plus libre et plus puissante, lorsque le terme de comparaison se trouve éloigné!

De même que dans les couleurs, ce n'est point le coloris qui seul charme le jeune garçon, mais bien l'essence intellectuelle et invisible qu'elles cachent en elles-mêmes, de même dans les récits, dans les fables, ce ne sont pas autant les cir-

constances que l'on narre qui le captivent, que cette essence intellectuelle, la vie, qui là se révèle à lui comme terme de comparaison pour son esprit et pour sa vie propre, en même temps aussi que l'intuition de la vie sans entraves, de la force opérant spontanément d'après les lois renfermées en elle-même. Le récit présente d'autres rapports, d'autres temps, d'autres espaces, des formes tout autres que celles que connait l'enfant; le jeune auditeur y cherche et y trouve son image.

Combien parmi nous n'ont pas vu et entendu souvent de jeunes enfants de l'âge de ceux desquels nous cherchons à développer sous nos yeux observateurs la force et la vie, réclamer de leur mère l'incessante répétition de ces petites histoires si simples, dans lesquelles il était parlé des oiseaux qui volent, chantent, bâtissent des nids et nourrissent leurs petits? Il en est de même pour les jeunes garçons qui voudraient analyser et comprendre la vie intérieure qu'ils pressentent en eux. — « Racontez-nous donc quelque chose, disent-ils à tout propos à celui de leurs parents qui leur a fait déjà de semblables récits.

» — Mais, je ne sais plus rien, je vous ai tout raconté, leur répond-on.

» — Qu'importe, redites-nous telle ou telle histoire. — Mais je vous l'ai racontée deux ou trois fois déjà. — Eh bien, dites-nous-la encore une fois. »

On la leur raconte, et l'on peut remarquer quelle attention

y prêtent les auditeurs; tous la reçoivent des lèvres du père et de la mère comme s'ils l'entendaient pour la première fois. Ce n'est ni la curiosité ni la paresse d'esprit qui inspire, à ce jeune garçon si ardent, le désir d'entendre ces récits, l'audition d'histoires excitant à la vie vraie et animée ne flatte point l'oisiveté de l'esprit; car, voyez comme le narrateur excite la vie intérieure dans l'âme de son auditeur attentif, ne dirait-on pas qu'elle va déborder de son cœur? C'est là une preuve évidente que le récit contient une action intellectuelle, puissante, et que ce ne sont point les circonstances de ce récit qui captivent le jeune garçon, mais bien l'esprit qui parle là infailliblement à l'esprit. Aussi l'oreille et le cœur de l'enfant s'ouvrent au narrateur comme s'ouvre la fleur au soleil du printemps ou à la rosée de l'aube; l'esprit aspire l'esprit, la force pressent la force et se l'assimile. Le récit est un bain véritable et fortifiant, un exercice classique pour l'esprit et pour les forces intérieures, une épreuve pour le jugement et pour le sentiment propres à l'auditeur. Mais de tels récits ne sont pas toujours aisés à faire; il faut que le narrateur s'incarne entièrement la vie en lui-même, la laisse vivre et agir librement en lui; il doit la rendre dans toute son intégralité, tout en paraissant pourtant s'appuyer sur la vie réelle. C'est là ce qui constitue son mérite. Voilà la raison aussi pour laquelle le jeune homme et le vieillard racontent si bien; la mère ne raconte pas moins bien, par la raison qu'elle ne vit que dans et avec son enfant, et qu'elle n'a d'autre souci en ce moment que celui de soigner sa jeune vie. L'homme et le père qui sont saisis, enchaînés par la vie et qui ont pour mission de suffire à ses nécessités, réussissent moins bien pour les récits à faire à leurs enfants, parce que ces jeunes

êtres aiment surtout qu'on pénètre dans leur vie, en la fortifiant et l'élevant de plus en plus. Un frère plus âgé de quelques années, une sœur aînée, tous deux ne connaissant rien encore des aspérités ni des obstacles de la vie, le grand-père, le vieillard qui en a percé la rude écorce, le vieux serviteur éprouvé, dont le cœur est rempli de cette satisfaction que donne la conscience des devoirs accomplis, sont les narrateurs préférés par le jeune auditeur. Il ne faut pas que de ces récits ressorte absolument une utilité pratique ou une conclusion morale; la vie racontée, quelle que soit la forme dont on la revête, la vie présentée comme une force réelle et agissante, fait par ses causes, ses actions et ses conséquences une impression bien plus profonde que ne le ferait une utilité pratique ou une morale présentée par la parole ; car qui connaît vraiment tous les besoins de l'âme émue, tout attentive à l'inspiration de la vie qu'elle sent en elle-même?

Nous avons le tort de faire trop peu de récits à nos enfants, surtout de ces récits dont les héros sont des mannequins ou des marionnettes.

Un bon narrateur est un précieux trésor; bien heureux sont les enfants qui aiment le leur, car le narrateur agit beaucoup sur eux. Il agit puissamment, et d'autant plus qu'il ne paraît pas vouloir agir. Voyez tous ces jeunes visages réjouis, ces yeux étincelants, cette allégresse qui déborde du cœur de ces enfants; voyez-les saluer leur narrateur dès qu'il se présente, considérez ce cercle de jeunes et gais garçons se pressant autour de lui comme une guirlande de fleurs et de tendres rameaux autour du chantre de la joie enfantine!

Disons pourtant que l'activité de l'esprit, unie surtout à celle du corps, est avantageuse aux jeunes garçons de cet âge. Que la vie intérieure éveillée en lui se repose donc sur un objet extérieur par le moyen duquel elle puisse se faire connaître et se maintenir.

Pour que le récit pénètre le jeune garçon et agisse efficacement sur lui, il est nécessaire de le relier à la vie, aux circonstances et aux événements de la vie. Un des accidents les plus insignifiants en apparence dans la vie d'un de ces enfants peut acquérir la proportion d'une aventure telle, qu'elle procure non-seulement une sorte de joie intérieure au jeune héros, mais qu'elle pénètre aussi dans la vie de plusieurs autres des auditeurs.

Tout ce qui est capable d'enrichir la vie propre à l'individu, ou tout ce qu'il connait déjà de joies, tout cela peut donner lieu à des récits de circonstance; et voyez-vous comme la curiosité et l'attention de ces garçons sont excitées par le récit d'une aventure réelle; toute histoire est pour eux une conquête, un trésor, et l'instruction qu'ils en retirent, ils l'appliquent à leur vie propre, qu'ils instruisent et rehaussent par ce moyen.

XXII

Utilité de petits voyages et de longues promenades.

La vie à la campagne, la vie au milieu de la nature est un enchainement de scènes instructives pour le jeune garçon, car elle développe, fortifie, rehausse et ennoblit son être; par là même, tout en lui reçoit la vie et la signification la plus élevée. Les petits voyages et les longues promenades doivent être considérés comme un moyen favorable à l'éducation de l'enfant et à la vie de l'école, dès les premiers jours de l'âge de l'écolier. Pour que l'homme puisse atteindre le faite de sa destinée et devenir un être complet et puissant, il doit connaitre et comprendre l'humanité et la nature, afin de sentir qu'il fait un tout avec elles. Ce sentiment de l'union universelle des êtres doit, pour devenir un tout lui-même, croitre de bonne heure avec l'homme, afin que l'homme pressente la

liaison existante entre le développement de la nature et celui de l'homme, la liaison des manifestations de l'humanité avec celles de la nature et leurs réciprocités; de là l'impression différente produite sur l'âme soit par des conditions extérieures, par la nature, ou par des conditions intérieures fournies par l'homme lui-même. De cette manière il pénètre autant que possible la nature d'après ses manifestations et son être, et la nature alors devient de plus en plus pour lui ce qu'elle doit être; à savoir, un guide vers la plus haute perfection.

C'est en vue de cette union, de cette unité, de cette liaison vivante de tous les phénomènes de la nature et de leur pénétration, comme aussi en vue de l'être, de la vie et de la force en elles-mêmes, ressortant nécessairement de l'unité, de l'individualité et de la multiplicité, comme ressort le moins grand du plus grand ; c'est dans cette vue, disons-nous, que doivent se faire ces longues promenades et ces petits voyages, et que les objets qu'ils présenteront aux regards des écoliers seront soumis à leurs observations.

Les jeunes garçons n'aiment tant ces grandes promenades que parce qu'ils sont avides de s'expliquer et de comprendre ce grand tout de la nature; la recherche d'une chose individuelle leur procurera d'autant plus de joie, que l'idée d'un plus grand tout (mais qui n'est pas pourtant encore l'universalité) sera mieux comprise. Ces petits voyages et ces longues promenades feront considérer par l'écolier la contrée dans laquelle il vit, comme un tout; ils lui feront sentir et comprendre la nature comme un tout sans interruption. Sans cela de quelle utilité seraient-ils pour son intelligence? Il y trouverait la mort

au lieu d'y puiser la vie ; il n'y rencontrerait que le vide pour son âme qui y cherche sa satisfaction. L'homme aspire de tous côtés l'air pur, nécessaire à la santé de son corps ; il le considère comme lui appartenant ; ainsi doit-il faire à l'égard de la nature dont il est aussi entouré ; il se la fera sienne pour laisser pénétrer de toutes parts en lui l'esprit de Dieu qui y habite. C'est pour cela que le jeune garçon doit envisager et connaître de bonne heure les objets de la nature dans leurs rapports et leur liaison originelle. Que, dans ses longues promenades, il apprenne donc à connaître la vallée depuis l'endroit où elle commence jusqu'à celui où elle finit ; qu'il parcoure les vallons et toutes leurs ramifications ; qu'il remonte le ruisseau et le fleuve jusqu'à leur source et remarque les causes des différences locales qui existent entre eux ; qu'il monte sur les hauteurs afin de s'expliquer les ramifications des montagnes ; qu'il gravisse sur les plus hauts sommets, afin de saisir toute la contrée dans son ensemble et de s'en rendre compte. Il aura ainsi l'intuition des choses, l'explication de la manière dont se coordonnent réciproquement la forme des montagnes et des vallées et le cours des fleuves, des rivières et des ruisseaux. Il considérera, à l'endroit même où elles se présentent à lui, les démonstrations fournies par les montagnes, les vallées et les plaines, par la terre et l'eau.

Il s'attachera à rechercher dans les contrées élevées les lieux où se forment et se trouvent les pierres que roulent dans leur cours les fleuves et les rivières, et qu'il rencontre sur le bord de l'eau, dans les champs ou au pied de la montagne. Le jeune garçon considérera également la vie des animaux et celle des végétaux ; il s'appliquera à connaître l'endroit qu'ils

occupent ordinairement, combien les uns cherchent la lumière et la chaleur, combien d'autres recherchent, au contraire, les ténèbres et l'ombre, la fraîcheur et l'humidité; il verra comment ceux-ci se rattachent à ce qui les leur donne, comme aussi de quelle manière ceux qui veulent la lumière et la chaleur se rattachent à tout ce qui peut donner accès à ces deux conditions si nécessaires à leur développement. Dans ses promenades le jeune garçon se rendra compte de l'influence de la localité et de la nourriture sur la couleur et même sur la forme des objets naturels pourvus de la plus haute activité vitale; il saura ainsi pourquoi la chenille, le papillon et l'insecte se rapprochent autant par la forme que par la couleur de la plante à laquelle ils semblent appartenir; il remarquera combien cette analogie avec les objets extérieurs est favorable aux animaux, et comment des animaux supérieurs parviennent à l'utiliser avec avantage; ainsi les oiseaux, les pinsons bâtissant leurs nids sur tels arbres qu'ils occupent préférablement à d'autres, ne s'en font guère distinguer, à cause de la similitude de leur couleur avec celle des branches; le jeune garçon saura aussi comment l'époque de leur éclosion à la vie et l'expression de la couleur chez certains animaux se relient avec le caractère du moment du jour; comment elles s'harmonient avec l'action du soleil : il y a le lépidoptère de jour, à couleurs vives et tranchées, et le lépidoptère du crépuscule à couleurs grises et ternes.

C'est en découvrant, en remarquant et en observant soi-même la liaison continue et vivante de la nature, c'est par l'intuition même de l'objet de la nature, non pas donnée par la parole à l'enseignement, que, si peu claire soit-elle dans le

principe, se développe, de plus en plus en lumière et clarté, la grande idée de la liaison intérieure, continue et vivante de toutes les choses et de tous les phénomènes de la nature.

Durant ces promenades, l'homme rencontrera immédiatement dans cette grande liaison de la nature, la vie, ses occupations et sa destinée; un peu plus loin, les rapports sociaux de la vie et ses différents genres de caractère, de pensée et d'action, surtout ses mœurs, ses usages et son langage : pays plat, langage plat. Remarquons pourtant que l'observation et l'explication de ces réalités sont surtout réservées aux degrés suivants du développement de jeune garçon, à l'âge du jeune homme.

Nous avons analysé jusqu'ici le mode d'enseignement par le moyen de l'aspiration de l'homme vers un développement spontané, et amenant l'enseignement lui-même; dès à présent les exigences de la connaissance du nombre, de l'espace, de la forme, de la parole, de l'écriture et de la lecture se présentent d'une manière claire et déterminée au jeune garçon, à l'écolier, et comme découlant naturellement de l'observation du monde extérieur et de l'usage du langage; et de telle sorte que nous pouvons discerner avec certitude les points d'où germe chacun de ces objets, en tant que rameaux ou branches d'un enseignement plus élevé et provenant de la connaissance antérieure d'autres branches de l'enseignement.

XXIII

Connaissance des nombres.

Nous avons présenté précédemment déjà l'origine du nombre, l'analyse de l'intuition de l'objet et de l'expression de la chose par la notion des nombres; enfin, nous avons appris l'art de compter, au moins jusqu'à dix ou vingt ; nous arrivons maintenant à la variété des exercices, dont ces notions préliminaires étaient la base.

Le multiple emploi des nombres exige de l'écolier une connaissance plus fondée, plus intime et plus étendue des nombres ; il en pressent la nécessité et l'aborde avec joie, l'envisageant comme un objet tout spécial de l'enseignement. Et il doit toujours en être ainsi : tout nouvel objet de l'enseignement dont l'écolier ne pressent rien encore, doit lui être

en quelque sorte amené par un des objets de l'enseignement antérieurement présenté ; il faut qu'il soit appelé, exigé par l'écolier, et doit s'offrir au jeune garçon comme une satisfaction pour tel ou tel de ses besoins intellectuels.

Le nombre, en tant que quantité et grandeur, révèle, dès le premier coup d'œil, une propriété générale particulière à divers objets, surtout à ceux de la nature; c'est celle d'une origine double, origine extérieure par l'assemblage des nombres, origine intérieure par l'accroissement, l'élévation et le développement du nombre hors de lui-même. Le nombre, partageant avec les objets de la nature le mode d'existence, partage aussi avec eux la propriété de s'éteindre, de s'évanouir et de s'anéantir. Mais cet anéantissement indique une variété double : l'une est l'anéantissement par la destruction de l'extérieur, l'autre est l'anéantissement par la dissolution de l'intérieur.

Remarquons surtout que là où se trouvent l'existence et l'anéantissement, l'augmentation et la diminution, là aussi se trouvent l'égalisation, la comparaison, et de nouveau une comparaison qui n'est qu'extérieure, et une comparaison tout intérieure, une comparaison d'après la loi extérieure et une comparaison d'après la loi intérieure.

Nous classerons donc les connaissances des nombres en connaissance :

de la formation des nombres,
d'après la loi extérieure et d'après la loi intérieure;

connaissance de l'anéantissement des nombres,
d'après la loi extérieure et d'après la loi intérieure;

et connaissance de la comparaison des nombres,
d'après la loi extérieure et d'après la loi intérieure.

Toutefois l'enseignement de ces diverses connaissances des nombres doit être donné non-seulement pour répondre au pressentiment qu'a l'homme, à l'âge du jeune garçon, du retour multiplié des lois de la nature dans la vie, dans la pensée et dans l'action de l'homme, mais pour répondre aussi au pressentiment qu'il a de la conformité efficace qui existe entre toutes choses; c'est pourquoi le jeune garçon doit être initié aux lois des nombres et se bien pénétrer de toute leur importance.

Il est également nécessaire de considérer les lois des nombres sous leurs différents aspects, ainsi que de s'exercer à la prompte intelligence et à la pénétration des rapports des nombres; l'une de ces choses ne doit pas être soumise aux fantaisies de l'autre. L'écolier, arrivé à ce degré, sera plus ou moins apte à les saisir selon que les rapports des nombres lui seront plus ou moins clairement démontrés. Remarquons ici que la représentation par l'élève même qui acquiert ainsi l'intelligence nette des rapports des nombres dans leur mélange ou leur assemblage, l'emploi des nombres en sens contraire, la considération du tout qu'ils composent, l'extraction du nombre individuel par l'énonciation du langage, constituent

essentiellement cet enseignement comme, du reste, ils constituent celui de tout objet du même ordre.

La marche de cet enseignement même se rattache à ce qui a été dit déjà et peut recevoir aisément de l'extension ; nous nous contentons d'en donner ici quelques exemples :

1° Nous rappellerons pour cet enseignement ce qui a été dit précédemment de la manifestation du nombre par l'énonciation du nombre même. On comptera d'abord de un à vingt, et de vingt à un en énonçant les nombres d'après leur suite ordinaire, ou bien avec omission ou changement d'ordre.

2° Nous donnerons la manifestation et l'intuition des séries de nombres en tant que *tout* continu.

« Comptez de un jusqu'à dix, et tracez sur l'ardoise autant de lignes verticales de simple longueur, qu'en désigne la parole énonçant le nombre; ainsi je dis un ❙, deux ❙❙, les lignes sont verticales et se rangent les unes sous les autres. »

(Un) ❙
(Deux) ❙❙
(Trois) ❙❙❙
(Quatre) ❙❙❙❙

« Avez-vous fini ?— Qu'avez-vous fait ?

» Nous avons compté depuis un jusqu'à dix, en ajoutant à la parole la démonstration par les lignes.

» Bon ! Vous avez donc représenté la succession naturelle de tous les nombres depuis un jusqu'à dix.

» Qu'avez-vous représenté ? »

On aura soin d'insister aussi sur les exercices qui établiront la réciprocité existante entre le nombre écrit et le nombre déterminé par les lignes.

Commençant par l'énonciation du nombre, l'instituteur et l'élève diront ensemble et tout en indiquant les lignes tracées sur le tableau et sur l'ardoise :

Un est | (une unité).
Deux est || (deux unités).
Trois est ||| (trois unités).

Puis, procédant en sens inverse, l'instituteur et l'élève indiqueront d'abord le signe et énonceront ensuite le nombre par la parole :

| (une unité) est un ;
|| (deux unités) font deux ;
||| (trois unités) font trois ; etc.

La parole et la quantité se confondant ensemble, apparaissent ne faisant qu'un, et le nombre seul est déterminé :

I Un est un;
II Deux font deux;
III Trois font trois; etc.

3° Nous présenterons les nombres en tant que nombres pairs et nombres impairs.

L'instituteur et l'écolier diront à la fois :

I Un est un nombre ni pair ni impair;
II Deux est un nombre pair;
III Trois est un nombre impair; etc.

La notion des nombres pairs et impairs ne doit qu'être indiquée ici; elle recevra plus loin son développement.

Il sera bon de faire remarquer à l'écolier une grande loi qui domine profondément la nature et la pensée; c'est qu'entre deux choses et deux notions, différentes dans leur mode d'organisation, en apparaît toujours une troisième unissant en elle les deux autres, et se trouvant dans un certain équilibre entre elles; et la preuve, c'est qu'ici encore, entre le nombre pair et le nombre impair, nous trouvons un nombre qui n'est ni l'un ni l'autre, et qui pourtant est renfermé en

eux, comme eux en lui. Dans la forme, entre l'angle aigu et l'angle obtus, nous trouvons l'angle droit; dans le langage, entre le ton et la cadence, il y a le son. L'instituteur intelligent et l'écolier habitué à penser et à réfléchir par lui-même remarqueront nécessairement bien des choses au sujet de cette loi et au sujet d'autres non moins importantes.

Que l'on représente ici tous les nombres pairs dans leur succession ordinaire jusqu'à dix, en traçant les lignes dont le nombre correspond à celui qu'énonce la parole; on aura soin de laisser entre leurs séries un espace que doivent venir occuper les nombres impairs.



Faites énoncer d'après leur succession naturelle tous les nombres pairs jusqu'à dix.

Même exercice pour les nombres impairs.

Aussitôt que quelques écoliers auront fait cet exercice sur leurs ardoises, l'instituteur le répétera sur le tableau; il faut que dans le cours des interrogations les élèves aient toujours l'œil fixé sur l'ardoise ou sur le tableau, l'instituteur démontrant tout ce qu'il énonce par le signe en même temps que par la parole.

Voici quelques questions qui se rattachent à ces exercices :

|||| En appuyant sur chacune de ces lignes, l'instituteur interroge : le quantième des nombres pairs est quatre ?

||||| Le quantième des nombres impairs est donc cinq ?

« Combien de nombres pairs y a-t-il entre un et dix ?

» Combien entre un et dix se trouve-t-il de nombres impairs ?

» Y a-t-il plus de nombres pairs que de nombres impairs dans la succession ordinaire de tous les nombres de un à dix ?

» Pourquoi y a-t-il plus de nombres pairs ? »

4° Donnons aussi le nombre, figuré par le mode extérieur.

« Tracez pour chaque nombre de la succession naturelle de la série des nombres jusqu'à dix cette ligne |, et voyez combien de fois il faut la retracer. »

L'élève trace et dit :

| et | font ||
|| et | font ||| etc.

Passant aux questions :

« Lorsque à chaque nombre de la succession naturelle de la série des nombres jusqu'à dix, je trace cette ligne |, qu'en résulte-t-il? »

Mêmes exercices pour tous les nombres de deux jusqu'à onze, et pour les nombres suivants.

« Lorsqu'à un nombre pair on ajoute une ligne |, qu'en résulte-t-il?

» Il en résulte un nombre impair.

» Lorsqu'à la suite de chacune des séries de lignes représentant un nombre pair, on ajoute toujours une ligne |, qu'en résulte-t-il?

» Une succession naturelle de séries de nombres impairs. »

Il faut faire ici par le signe et la parole la démonstration de ces deux lois, à savoir :

Qu'en ajoutant la ligne | à un nombre pair de lignes on obtient un nombre impair;

Qu'en ajoutant la ligne | à un nombre impair de lignes on obtient un nombre pair.

On fera le même exercice en ajoutant || au nombre pair et || au nombre impair.

En même temps l'on constatera ces lois :

Que lorsque || sont ajoutés à une série de nombres, il en résulte toujours des nombres se succédant de deux en deux;

Que lorsqu'on joint || à chacun des nombres de la succession naturelle de tous les nombres, on obtient la succession naturelle de tous les nombres de trois à douze ;

Que || ajouté à un nombre pair donne un nombre pair;

Que || ajouté à un nombre impair donne un nombre impair;

Qu'en ajoutant toujours || à chacun des nombres de la succession naturelle de tous les nombres pairs, on obtient de nouveau une succession naturelle de tous les nombres pairs de quatre jusqu'à douze.

On joindra de la même manière ||| et |||| aux nombres.

En joignant le ||| on aura une succession naturelle de nombres se succédant de trois en trois.

En joignant le |||| on obtiendra une succession naturelle de nombres se succédant de quatre en quatre.

Voici une loi générale : En ajoutant à un nombre un autre nombre, le nombre suivant s'éloigne de celui-ci d'autant de fois que le nombre ajouté contient d'unités, ou de fois un.

« Ajoutez à chaque nombre de la succession naturelle de tous les nombres le nombre qui le suit et voyez ce que vous obtenez. »

I et II font III
II et III font IIIII
III et IIII font IIIIIII etc.

« Quel est le troisième nombre?—Quel est le quatrième? — Ou bien : dites au quantième nombre appartient tel ou tel total obtenu. »

Une autre loi veut que lorsqu'à chaque nombre de la succession naturelle des nombres, on ajoute le nombre qui le suit, on obtient la succession naturelle de tous les nombres impairs, de trois à dix-neuf.

On fera la même expérience pour la succession des nombres pairs et des nombres impairs.

On énoncera alors les lois suivantes :

Qu'un nombre pair, ajouté à un nombre pair, donne toujours un nombre pair ;

Qu'un nombre impair, ajouté à un nombre impair, donne toujours un nombre pair ;

Qu'un nombre pair, ajouté à un nombre impair, donne toujours un nombre impair.

Une loi générale aussi : C'est que deux nombres semblables, ajoutés l'un à l'autre, donnent toujours un nombre pair ; et que deux nombres différents, ajoutés l'un à l'autre, donnent un nombre impair.

Le nombre, suivant chacun des nombres de la succession naturelle de tous les nombres pairs, ajouté à ce nombre donne toujours une succession, ascendante par quatre, de nombres pairs de six jusqu'à dix-huit.

Le nombre, suivant chacun des nombres de la succession naturelle de tous les nombres impairs, ajouté à ce nombre, donne toujours une succession, ascendante par quatre, de nombres pairs de huit jusqu'à seize.

Ce que l'on a fait jusqu'ici avec le nombre deux peut l'être avec le nombre trois et avec d'autres nombres. Par exemple :

II, II et I combien font-ils?

On ne doit commencer qu'avec de petits nombres, et ne pas aller d'abord au delà de trente. Nous insistons de nouveau sur la nécessité de la démonstration par la parole et le signe, et sur celle des questions et des réponses qui découlent de la représentation même.

Il est important d'additionner ainsi : le premier et le second nombre ;

Ensuite le premier, le second, le troisième;

Ensuite le premier,le second,le troisième,le quatrième,etc., dans la succession naturelle de tous les nombres; on interrogera ainsi :

« Quelle somme produisent le premier et le second nombre?

» Quelle somme produisent le premier, le second et le troisième?

» Quel total donne l'addition de tous les nombres depuis un jusqu'à dix?

» Quelle somme représente l'addition de tous les nombres pairs de un jusqu'à dix?

» Quelle somme représente l'addition de tous les nombres impairs depuis un jusqu'à dix? »

Voici d'autres questions fort importantes :

» De combien est dans la succession naturelle de tous les nombres depuis un jusqu'à dix, la somme du premier et du dernier nombre?

» De combien est la somme du second nombre et du deuxième avant-dernier nombre? Quelle est celle du troisième nombre et du troisième avant-dernier nombre de la succession des nombres de un à dix?

» Quelle est cette somme dans ces différents cas? »

Mêmes exercices pour les nombres pairs et pour les nombres impairs.

Une loi générale, c'est que les sommes de deux nombres éloignés des extrémités d'une succession de nombres ascendants dans la même proportion, sont toujours égales entre elles.

3° Nous considérerons des unités rassemblées entre elles.

« Tracez sur vos ardoises la succession naturelle des nombres depuis un jusqu'à dix. »

L'instituteur dit en démontrant les lignes tracées par lui sur le tableau :

| L'unité fait un *un* ;

|| Deux unités considérées comme un tout, font un *deux* ;

||| Trois unités considérées comme un tout, font un *trois;* etc.

« Ce qui est regardé comme un tout, non divisé, s'appelle une unité. »

L'instituteur dit et les écoliers répètent :

| Un un est une unité simple;
|| Un deux est une unité composée;
||| Un trois est une unité composée; etc.

« Tracez plusieurs deux sur votre ardoise;

» Tracez plusieurs trois sur votre ardoise;

» Tracez la succession naturelle de tous les deux, depuis un deux jusqu'à dix deux. »

L'instituteur et les élèves disent tous à la fois :

|| Un deux n'est ni un nombre pair ni un nombre impair de deux.
|| || Deux deux est un nombre pair de deux.
|| || || etc., etc.

L'exercice des unités rassemblées est semblable à l'exercice des unités simples; il sera bon pourtant de s'en tenir à ce dernier exercice pour les élèves plus faibles d'intelligence et de compréhension que les autres.

Pour faire concevoir le rapport du nombre avec la nature, et la loi cachée dans le nombre même et dans les autres conditions du nombre, un exercice capital est celui-ci :

6° La manifestation des nombres sous toutes les formes.

« Lequel d'entre vous pourrait-il représenter la quantité *deux* de différentes manières?

» Que celui qui le peut le fasse.

» Comment peut-on représenter deux?

» Par deux (I I) ou par un deux (II).

» Peut-on représenter aussi trois, sous différentes formes ?

» Quelles sont ces formes?

III II I I I I

On peut représenter quatre de plusieurs manières aussi :

« Par IIII, III I, II II, I I I I, par un quatre, par un trois et un, par deux deux et par quatre un, etc. »

Pour les écoliers plus jeunes et moins avancés on ne va guère au delà de sept.

Il est important de rechercher la loi qui fait découvrir toutes les formes sous lesquelles on peut représenter le nombre.

Cette loi se découvre sans peine, lorsqu'on suit la marche dans laquelle et par laquelle les formes de nombres se déve-

loppent; pourtant, à moins que cet enseignement ne s'adresse à des écoliers plus avancés que cet âge ne le suppose, il reste encore à rechercher la conformité de cette loi avec la nature même du nombre.

Voici cette loi : en y comprenant toutes les formes qui ne diffèrent entre elles que par leur position, chaque nombre suivant donne toujours deux fois autant de formes que le nombre précédent, ou bien :

On obtient le nombre des formes de chaque nombre lorsqu'on élève en soi-même deux, aussi souvent que le nombre déterminant a des unités moins une. Par exemple, 4 donne : $(4 - 1 = 3) = 2^3 = 8$ formes.

7° La diminution ou l'anéantissement du nombre à l'extérieur sera démontrée par la représentation en sens inverse de ce qui a été fait jusqu'ici pour l'accroissement du nombre; les mêmes lois, mais appliquées en sens inverse, seront de nouveau présentées aux écoliers.

8° Formation du nombre d'après des lois intérieures, ou formation des nombres d'après la loi ou la destination d'un autre nombre ou encore formation du nombre par une progression intérieure.

« Tracez sur vos ardoises la succession naturelle de tous les nombres, depuis un jusqu'à dix ; reprenez chacun des nombres de ces séries aussi souvent que le *un* a des unités et voyez ce qui en résulte. »

Ils représentent :

I	I	I
II	I	II
III	I	III

Un a une unité :

I pris aussi souvent que I a des unités ou pris I fois seulement, donne I.
II pris aussi souvent que I a des unités ou pris I fois seulement, donne II.
III pris aussi souvent etc.

Ou en d'autres termes :

I d'après la loi de I répété, donne I
II d'après la loi de I répété, donne II
III d'après la loi de I répété, donne III

L'instituteur dit et les élèves répètent ensemble :

I d'après la loi de I élevé, donne I
II d'après la loi de I élevé, donne II
III d'après la loi de I élevé, donne III

Ou bien encore :

I fois I donne I
II fois I donnent II
III fois I donnent III

Ensuite :

I fois I donne I
II fois I donnent II
III fois I donnent III

Finalement :

I fois I donne I
I fois II donne II
I fois III donne III

« Rangez la succession naturelle de tous les nombres depuis un jusqu'à dix sur votre ardoise, et prenez toujours le un aussi souvent que chacun des nombres a d'unités, et voyez ce qui en résulte. »

Cet exercice peut se faire aussi de différentes manières.

Ce qui a été fait avec le II et le III peut l'être ici avec les nombres suivants.

Le but de cet exercice, qu'accompagne la parole, est de donner à l'écolier la signification vraie et intérieure du mot *fois*, et de lui faire remarquer que ce mot suppose la désignation d'un autre nombre :

« Répétez d'abord le II aussi souvent que chacun des nombres de la succession naturelle des nombres contient d'unités.

» Ensuite chaque nombre de la succession naturelle de tous les nombres aussi souvent que le II a des unités.

» Voyez ce qui résulte des deux cas, et opposez les deux successions de nombres l'une à l'autre. »

I fois II est II (deux) et II fois I est II (deux).
II fois II est II II (quatre) et II fois II est II II (quatre).
III fois II est II II II (six) et II fois III est III III (six).
IIII fois II est II II II II (huit) et II fois IIII est IIII IIII (h.)

Questions, d'abord sur l'une des successions de nombres, ensuite sur les deux de la même ligne.

« Deux fois six, ou six fois deux, est-ce la même chose?

» En quoi diffèrent les deux formations du nombre quatorze ? »

On pourra répéter ainsi et de diverses manières les succes-

sions de nombre pour le trois et le quatre, et comparer les deux séries entre elles.

« Combien six fois neuf font-ils de fois un?

» Lorsque vous prenez chacun des nombres de la succession naturelle de tous les nombres autant de fois que le I a des unités, qu'en résulte-t-il ?

» Toujours le même nombre. »

« Lorsque vous prenez un nombre autant de fois que le II a des unités, quelle espèce de nombre avez-vous?

» Toujours un nombre pair. »

« Lorsque vous prenez un nombre autant de fois que le quatre a d'unités, qu'en résulte-t-il?

» Toujours un nombre pair. »

« A quelle espèce de nombre appartiennent deux et quatre ?

» Aux nombres pairs. »

« Quelle loi suit de là?

» Que tout nombre multiplié par un nombre pair donne toujours un nombre pair. »

« Multipliez tout nombre par trois, et par cinq, et voyez ce qui en résulte.

» Il en résulte des nombres pairs et des nombres impairs. »

« Et de là, quelle loi?

» Que tout nombre de la succession naturelle des nombres multipliés par un nombre impair donne des nombres pairs ou impairs. »

D'autres lois découlent encore de celle-ci, à savoir :

Qu'un nombre pair multiplié soit par un nombre pair ou par un nombre impair donne un nombre pair ;

Qu'un nombre impair multiplié par un nombre pair donne un nombre pair ;

Qu'un nombre impair multiplié par un nombre impair donne un nombre impair.

9° Du nombre quartenaire ou carré.

« Rangez la succession naturelle de tous les nombres depuis un jusqu'à dix sur vos ardoises. Multipliez chaque nombre par le nombre des unités qu'il a en lui-même, et voyez ce qui en résulte.

I fois I donne I (un);
II fois II donnent II II (quatre);
III fois III donnent III III III (neuf).

» Qu'avez-vous fait?

» Nous avons multiplié chaque nombre par le nombre des unités qu'il renferme.

» En d'autres termes?

» Nous avons élevé chaque nombre d'après la loi qui lui est propre.

» La quantité ou le nombre qui résulte, lorsque j'ai élevé le nombre en lui-même et par lui-même d'après la loi qui lui est propre, s'appelle nombre quartenaire, ou nombre carré.

» Quel est le nombre carré de tel ou tel chiffre?

» De quel nombre tel ou tel nombre est-il le nombre quartenaire ou le carré, par exemple 64? »

Le nombre duquel un autre nombre est le nombre carré est la racine du nombre quartenaire ou racine carrée.

« Un nombre peut-il être multiplié par un nombre carré?

» Oui, par exemple, cinq, neuf fois.

» Un nombre carré peut-il bien être multiplié par un autre nombre carré ?

» Oui, par exemple, neuf, quatre fois. »

10° Représentation de toutes les formes dans lesquelles chaque nombre peut être formé par la répétition, ou représentation des différentes manières de représenter tout nombre par l'élévation du nombre.

« Cherchez de combien de manières vous pouvez obtenir ▮▮ par l'élévation.

» De deux manières : soit que je prenne une fois ▮▮ ou que je prenne le ▮ deux fois.

» Tracez sur vos ardoises toutes les formes par lesquelles chaque nombre de la succession naturelle de tous les nombres jusqu'à dix se présente par la répétition ou l'élévation, et voyez ce qu'elles ont de remarquable.

» Tous les nombres se constituent-ils également de diverses manières par la répétition ?

» Non, plusieurs nombres, par exemple, un, deux, trois, ne se constituent que d'une manière double, par la répétition et l'élévation.

» Quelle est la double manière par laquelle ces nombres se constituent toujours?

» Soit que le nombre soit élevé d'après la loi du un, de l'unité, ou que le un, l'unité, soit élevé d'après la loi du nombre.

» Les nombres qui ne se constituent que de cette double manière par l'élévation ou la répétition s'appellent nombres fondamentaux, ou nombres premiers.

» Quels sont les nombres fondamentaux ou nombres premiers?

» Nommez-les jusqu'à trente.

» Combien y en a-t-il jusqu'à dix ? Combien jusqu'à vingt ?

» Quel est de un à trente le nombre qui se représente par la répétition de la manière la plus variée? »

11° De la diminution ou de l'anéantissement du nombre d'après des lois intérieures ou par la répétition.

Les exercices qui y ont trait, ainsi qu'aux parties du nombre déterminées par là-même, et à la contenance d'un nombre dans un autre, découlent naturellement des exercices précédents.

12° La comparaison des nombres d'après des lois extérieures et finalement :

13° La comparaison des nombres d'après des lois intérieures seront démontrées sans difficulté à celui qui suivra la marche indiquée jusqu'à présent.

Nous nous arrêterons ici, à la comparaison du nombre, d'après des lois intérieures du nombre ou par la forme extérieure (fois), pour ce degré du développement de l'écolier de cet âge.

L'étude du nombre dans ses rapports, supposant une étude plus étendue, et une conception plus profonde du nombre, appartient au degré suivant du développement du jeune garçon.

XXIV

Connaissance de la forme.

Déjà l'étude du monde extérieur et l'exercice du langage ont conduit l'écolier à l'intuition, à l'étude et à la connaissance de la forme ; toutefois, les objets du monde extérieur montrent en général une telle multiplicité, un tel enchevêtrement, que par là-même la perception et la détermination de la forme deviennent plus difficiles ; car toute chose tend à s'élever de plus en plus jusqu'à l'objet par les formes et les figures simples, et la progression ascendante réclamant des formes à surfaces droites et simples, et des formes terminées par des angles égaux et droits.

La connaissance de chaque forme découle des mêmes principes que celle du système linéaire. On observera et on recon-

naitra surtout les formes par l'intervention des lignes droites; c'est pourquoi il est bon, dans cette étude des objets, d'après leurs directions en eux-mêmes, de ne pas s'occuper d'abord de ceux qui présentent des lignes courbes et de s'attacher avant tout aux objets formés par des lignes droites : par exemple, l'ouverture d'un four, le cylindre de la pendule, le bord de l'encrier sont courbes; les boiseries et les encadrements des portes et des fenêtres, les traverses des fenêtres sont des lignes planes et droites.

On observera donc les objets et leurs parties, les limites des objets d'après leur position, et leur direction réciproque. On remarquera, par exemple, que les deux encadrements longs et les deux encadrements courts des fenêtres suivent la même direction; qu'un encadrement de fenêtre long et un encadrement de fenêtre court sont égaux entre eux quant à leur direction; il en est de même pour le côté long et le côté court du cadre de la glace, les deux traverses des battants de la fenêtre ont une même direction, etc.

On poursuivra cette analyse en examinant les chaises, les pieds de la table, etc.; on distinguera les différentes surfaces, les côtés et les angles des tables d'après la direction, la position, le nombre. Ainsi on analysera la forme de la chambre d'après la position, la forme et la direction des murailles, de leurs angles et de leurs coins.

De l'observation des objets composés et à surfaces droites, on passe à celle des corps simples à surface droite, des corps ayant la forme du cube, de la poutre, du tableau ou de la py-

ramide. Lorsque l'écolier, le jeune garçon aura reconnu, par l'observation des surfaces et des côtés de ces corps, le rapport linéaire sous lequel ils doivent être envisagés, et qu'en les retraçant sur son ardoise, il aura compris clairement que tous ces côtés envisagés sous l'aspect de lignes ont pour base le système linéaire, il sentira s'éveiller en lui-même le pressant besoin de s'initier au dessin linéaire considéré dans ses rapports avec les objets.

Le jeune garçon est arrivé maintenant à ce degré de son développement où il aspire à la connaissance, à l'intuition de la forme que lui promet l'enseignement.

La connaissance des formes à lignes droites et à surface plane réclame l'observation de lignes d'abord isolées, ni unies, ni reliées à aucune autre, d'après leur position et leur direction, en tant que directes ou indirectes, allant en sens égal ou inégal, dans un sens droit ou penché ; elle réclame qu'on recherche la manière dont le nombre des lignes, leur position et leur direction se servent réciproquement ; elle exige l'observation des lignes réunies ou reliées, d'abord, si elles peuvent être généralement reliées et comment reliées, secondement le nombre des points, troisièmement le rapport de la position des extrémités avec les points de jonction des lignes, et dans ou hors ces points de jonction. Cette connaissance des formes exige aussi l'inévitable démonstration par des points, par des lignes reliées et différentes entre elles, l'observation de l'angle, d'après le nombre, et ses rapports avec les lignes d'après les points de jonction, d'après l'observation de leur position et de leur forme ; ensuite l'observation des lignes

par rapport aux conditions de l'espace qu'elles embrassent, et l'observation de cet espace même amené, tantôt par le nombre des lignes et par leur position, et tantôt par le nombre, la forme et la position de l'angle, ou encore par le nombre, la forme et la position des coins.

Les espaces déterminés, ou surfaces formulées, ayant été observés jusqu'à présent, chacun d'eux séparément, devront être considérés maintenant dans leur liaison avec des lignes, avec des angles et finalement avec des surfaces. Liaison des surfaces avec des surfaces semblables ou correspondantes, ou dissemblables et opposées; s'entrecoupant soit par des points ou des lignes seulement, soit par des surfaces ou des plans.

Le terme ou point final est celui-ci : lorsque plusieurs surfaces de même nom ou correspondantes, mais différentes entre elles, surtout plusieurs formes carrées ou triangulaires, se relient chacune entre elles pour une forme qui est égale dans plusieurs de ses conditions, le carré et le triangle retrouvent des formes toutes différentes dans une troisième forme; par exemple, trois carrés reliés et s'entrecoupant entre eux déterminent par leurs coins un dodécagone; quatre triangles reliés de même amènent également un dodécagone. Le dodécagone est ainsi la forme qui réunit le triangle et le carré; mais le dodécagone montre le polygone; et le polygone en soi, le polygone sans angles est le cercle. C'est la limite où s'arrête l'enseignement des formes amenées par des lignes droites.

L'espace nous manque ici pour approfondir davantage cet enseignement, et le tout vivant des lois les plus particulières

dont ces observations donnent l'intuition, et pour en formuler les diverses applications d'après le nombre et surtout d'après ses lois. La chose la plus importante et qui appartient à cet enseignement, la connaissance de l'être de l'espace rentre dans les branches réservées aux degrés suivants du développement de l'écolier. Il nous reste maintenant à observer que l'enseignement de la connaissance de la forme, au degré présent du développement du jeune garçon, doit s'en tenir bien plus à la manifestation plusieurs fois répétée et à la réelle intuition des formes, qu'à l'intuition trop hâtive des vérités générales, pressenties par la forme ou par la manifestation individuelle et spontanée. On doit à ce degré éviter l'assemblage des liaisons de rapports; éviter aussi d'en tirer des conclusions compliquées. Que chaque rapport soit considéré en lui-même et par lui-même, sous le plus de formes possibles, et dans des liaisons simples et évidentes.

L'observation des lignes inclinées dans le même sens mène de la connaissance de la forme au dessin spontané.

XXV

Exercices de la parole.

Nous revenons à un objet de l'enseignement complétement différent du précédent et sur lequel nous avons déjà fait quelques observations en le considérant à l'état visible et fixe. Ici, nous l'envisagerons en tant que se faisant entendre et s'évanouissant : ces deux manières d'envisager le langage, également opposées entre elles, se complètent mutuellement et dépendent l'une de l'autre. La forme, reconnue propre à l'objet, s'efforce de le reproduire ; le langage, au contraire, s'efforce, et c'est son office, de manifester l'objet par l'image. Il appartient aux exercices du langage d'envisager d'abord d'une manière toute judicieuse les objets du monde extérieur afin de les désigner ensuite d'une manière claire et précise ; les exercices de la parole se servent du langage en tant qu'instrument, en

tant que substance pour la manifestation; ils se servent de ces exercices pour arriver à la connaissance et à l'usage judicieux du langage, utilisant les lois au moyen desquelles l'homme crée et forme pour son usage les instruments du langage. C'est pourquoi l'exercice de la parole considère le mot en lui-même, entièrement séparé de l'objet qu'il exprime.

Les exercices de la parole se proposent donc de faire connaître, de faire pénétrer à l'homme, au jeune garçon le langage en lui-même, en tant qu'instrument ou substance. De ce qui précède ressort la liaison déjà indiquée du langage, surtout du mot originaire et de ses différentes parties, avec les objets à désigner et leurs propriétés, ou bien l'observation de l'analogie qui existe entre le langage et l'objet; la connaissance des mots apparait nécessairement ici comme une nouvelle branche de l'enseignement. La différence de grandeur dans les mots est la première chose qui se présente à l'observation et sur laquelle on doit attirer l'attention de l'écolier. La grandeur du mot se reconnait d'abord par le nombre plus ou moins restreint ou étendu de ses membres; les différents noms des membres de chaque mot sont donc la première chose que l'exercice de la parole doit avoir en vue pour l'écolier; elle doit lui apprendre à connaitre et à distinguer entre eux les mots de deux, trois, quatre et de plus de syllabes.

A l'observation du nombre des syllabes se joint celle de la différence des parties de chaque membre du mot. Une remarque importante à signaler, c'est qu'il n'y a pas de membre de mot sans le ton vocal. Avant toute autre chose, il est nécessaire d'apprendre à connaitre les différents tons

et les différentes manières de tons. Les tons apparaissent comme tons simples et tons composés, les premiers sont les tons principaux, les autres les tons secondaires. La différence des tons conduit nécessairement à l'observation de l'emploi varié de l'instrument du langage, surtout pour les différents mouvements de la bouche, et conduit à la connaissance de la manière dont la pureté et la certitude du ton dépendent du mouvement de la bouche.

Si les tons sont connus d'après leur être et leur origine, comme le suppose ce degré de développement, on abordera l'observation des parties de mots qui forment également les corps des tons (consonnances); ceux-ci révèlent tout aussitôt une réelle différence entre eux; quelques-uns, considérés d'une manière déterminée, se font entendre : ceux-ci sont les sons; d'autres, existant pour eux-mêmes, ne se font pas entendre, parce qu'ils closent également l'emploi de l'instrument du langage : ce sont les finales.

Nous trouvons à la fois dans les sons et dans les finales ce qui constitue l'importante liaison existante entre la parole et les lèvres, le nez, la langue, etc.; le son se divise par là-même en son labial, son dental, son lingual, son palatal, son guttural et son aspiré. De même, les finales se divisent en finale labiale, finale dentale et finale palatale.

Les sons et les finales, instruments du langage égaux entre eux, montrent encore une différence évidente sous le rapport de leur existence, c'est-à-dire que les instruments du langage les emploient avec plus ou moins de force, ou d'une manière

différente, de sorte qu'il en résulte des finales et des sons différents et variés.

C'est ainsi que l'écolier saisit de plus en plus, non-seulement la relation de l'énonciation pure et déterminée des parties du mot, la relation de sa langue maternelle avec l'usage déterminé et certain de l'instrument du langage, mais encore parvient à saisir l'activité de cet instrument du langage, ce qu'il est et comment il amène chaque partie du mot dont il est le principe; et peu à peu l'écolier acquiert ainsi le pressentiment de la liaison vivante et intérieure existante entre l'activité de l'esprit, celle du corps et celle de la nature; tout comme précédemment le langage se présentait à lui comme manifestation de l'esprit par l'activité du corps et comme image prépondérante, représentant le monde intérieur et le monde extérieur. Cette marche de l'enseignement du langage, énergiquement amenée et développée dans ses conséquences, la formation et le développement du langage, en un mot, la parole même apparait alors comme un grand tout vivant, comme un tout de vie en soi.

Cet enseignement exigerait un développement bien plus étendu que celui que l'espace nous permet de lui consacrer ici.

Pour donner à l'élève une idée juste de ce que l'on entend par le nombre des membres du mot, l'instituteur écrit d'abord un monosyllabe sur le tableau, et, après l'avoir écrit, il frappe un coup de la main droite, en répétant le mot tout haut.

L'instituteur	dit :	bras. . .	un	en même temps.
	il frappe	—	—	
		(un coup)	(un coup)	

L'instituteur : « Cherchez plusieurs mots qui ne réclament qu'un seul coup et qui permettent qu'on dise : *un* en les nommant.

L'écolier	dit :	doigt. . .	un	en même temps, comme
	il frappe	—	—	a fait l'instituteur.

L'instituteur renouvellera cet exercice aussi souvent qu'il le croira nécessaire ; pour attirer l'attention des enfants il se servira du mot : *Attention!* Les mots trouvés par l'un d'eux seront répétés par tous les autres comme pour les exercices précédents.

L'instituteur	Bâton. . .	un,	deux	en même temps.
	—	—	—	
	(coup, coup)	(coup,	coup)	

Il est important de frapper ces coups avec la main pour rendre visible la grandeur du mot, parce que, dans tout enseignement, il est nécessaire de démontrer toutes choses à

l'écolier et de les lui faire relier à leurs contrastes ; ainsi la mort, le repos, la forme, peuvent se relier à la vie, au mouvement et à la parole ; le mot, la chose qui s'entend, celle qui vit dans l'espace, à celle qui se voit, à celle qui se meut, l'intérieur à l'extérieur, et réciproquement. Plus le contraste est marqué, pourvu qu'il soit relié à l'être qui lui est opposé, plus est sûre et claire l'impression qu'il fait sur l'écolier. Dans le cas présent, ces coups frappés avec la main sont fort importants, parce qu'ainsi la grandeur du mot s'entend et devient sensible.

On énoncera ainsi des mots ayant trois, quatre et cinq syllabes.

Et lorsque l'écolier aura bien compris la désignation et la détermination du nombre des syllabes, du mot, l'instituteur dira :

« Comment appelez-vous les mots pour lesquels on ne frappe qu'un coup, et pour lesquels on dit : un.

» Ce sont les mots monosyllabiques.

» Nommez des mots qui ont deux et plusieurs syllabes. »

On présente alors aux écoliers des mots, sans déterminer le nombre des syllabes, leur laissant le soin de rechercher le nom de ces mots et le nombre de leurs syllabes.

Jusqu'à présent la grandeur du mot a été déterminée par

le nombre des syllabes; mais l'être, la signification du mot dépend moins de la grandeur, que du genre de ses parties individuelles et de leur liaison. Et voici la première remarque qui ressort de l'observation de la parole : c'est qu'il n'y a pas de membre de mot dans lequel ne se trouve pas au moins un ton, et que c'est le ton qui en constitue l'âme ou l'esprit. L'écolier s'en convaincra au moyen d'exercices particuliers à la langue dans laquelle on l'instruit, et que tout instituteur intelligent s'efforcera de lui présenter.

Au moyen de ces exercices variés, puisés dans l'étude de la langue même, dont on se sert pour instruire le jeune garçon, l'enseignement amènera celui-ci à reconnaître toute syllabe d'après son être, soit qu'elle se fasse entendre, soit qu'elle se fasse voir, et l'aidera à comprendre l'activité de l'instrument de la parole qui crée la syllabe ou partie du mot.

Tous ces exercices seront d'abord présentés avec une grande simplicité; on pourra graduellement les compliquer et les varier; plus l'instituteur s'efforcera d'agir spontanément, plus il aimera et cherchera à s'instruire lui-même et à étendre de plus en plus son enseignement, plus l'enseignement lui deviendra cher et plus il sera fructueux pour l'écolier.

Ici se termine l'enseignement de la parole pour le degré du développement de l'écolier de cet âge.

Une haute nécessité se présente à ce moment de l'enseignement; c'est celle de relier à des signes déterminés les différentes parties du mot, de s'approprier ces signes, afin de

rendre visible et durable le langage qui s'entend et s'évanouit aussitôt : de là l'importance de l'écriture.

XXVI

L'écriture.

Par le mot écriture, par l'enseignement de l'écriture, nous n'entendons pas parler de la belle écriture, de la calligraphie, de l'écriture comme art, mais seulement de l'aptitude à l'écriture qui permet de rendre visibles et durables, au moyen de signes de convention, les mots qui s'entendent et s'évanouissent; de sorte que la vue de la réunion de ces mots retracés par les signes ne rappelle pas seulement ces mots à soi ou à autrui, mais encore qu'ils soient pour tous le souvenir vivant des manifestations, notions et intuitions auxquelles ils se rattachent; fonction dévolue également à la lecture.

La chose la plus importante pour l'enseignement de l'écriture, c'est le choix de ses caractères; ils doivent nécessaire-

ment avoir des propriétés particulières, principalement distinctes pour chaque partie du mot, et pourtant se trouver dans une certaine liaison, comme celle qui relie les parties du mot, ou, tout au moins, signifier cette liaison.

Il est utile pour l'écolier de cet âge d'apprendre à tracer de bonne heure des lettres formées de lignes horizontales et de lignes verticales.

L'enseignement de l'écriture se reliant inévitablement à l'exercice de la parole et en découlant même comme d'une condition nécessaire, il faut que l'instituteur développe d'abord dans ses écoliers la nécessité de retracer des lettres isolées, tout en leur persuadant que pour l'écriture, la connaissance de signes déterminés, pour des parties de mots isolés, n'est pas seule nécessaire, mais qu'il faut acquérir encore la dextérité dans leur usage et dans leur liaison. Pour l'écriture aussi, on aura recours à l'ardoise si souvent employée, et l'on commencera par y tracer une ligne verticale représentant le ton I.

L'instituteur commence et dit : « Faites plusieurs fois le ton I, et énoncez-le. Faites sur votre ardoise un trait de deux longueurs, et dites chaque fois : Ceci signifie le ton I. »

« Qu'avez-vous fait?

» Montrez-moi plusieurs tons I sur votre ardoise.

» Faites sur votre ardoise une ligne verticale de longueur double. (L'instituteur fait la même chose sur le tableau.)

» Tirez depuis l'extrémité supérieure de cette ligne une ligne oblique de longueur double ; de l'extrémité inférieure de cette ligne, tirez une ligne verticale allant de bas en haut.

» L'avez-vous fait ?

» Qu'avez-vous fait ?

» Bon ! vous avez la désignation du ton N.

» Dites maintenant trois fois la syllabe IN.

» Comment se forme cette syllabe ?

» Elle se forme par le ton I et la nasale aiguë N.

» Pourriez-vous faire un signe pour chacun d'eux ?

» Écrivez donc trois fois la syllabe IN. »

(L'instituteur vérifie les ardoises, efface tout et fait recommencer à écrire la syllabe IN.)

L'instituteur poursuit : « Faites une ligne verticale de longueur double ; de l'extrémité supérieure, tirez une ligne demi-oblique d'une longueur simple ; de l'extrémité inférieure une ligne demi-oblique de même longueur ; de l'extrémité supérieure de celle-ci, tirez une ligne verticale de double longueur. »

« Avez-vous fini ?

» Qu'avez-vous fait ?

» Bon ! vous avez la désignation du ton nasal sourd M.

» Écrivez plusieurs fois sur vos ardoises le signe pour le ton nasal sourd 'M (pas *em*) et dites chaque fois : Ceci désigne le ton M ; faites entendre le ton, chaque fois que vous l'écrirez.

» ('M *m*).

» Désignez plusieurs fois le ton 'N, le ton I, le ton M.

» Dites trois fois la syllabe IM.

» De quelles parties de mots provient cette syllabe ?

» Pouvez-vous tracer ces signes pour chaque syllabe ?

» Écrivez trois fois la syllabe IM.

» IM — IM — IM.

» Combien de lettres savez-vous déjà faire ?

» Combien de mots pouvez-vous composer au moyen de ces lettres ? »

Quoique les jeunes garçons ne puissent pas encore répondre affirmativement à cette question, il n'est pas moins utile de la poser en ce moment surtout où ils ne possèdent encore que fort peu de signes.

La progression des exercices de l'écriture suivra la progression des lettres, d'après les difficultés qu'elles présentent; on ira graduellement ainsi de *l* à *b*, à *t*, à *k*, etc., toujours du plus au moins facile, mais reliant toujours aussi la lecture au signe écrit.

Il est important, pour le succès réel de cette méthode, que le jeune garçon n'apprenne jamais rien sans être excité à l'appliquer aussitôt de plusieurs manières différentes; c'est une loi de cet enseignement, que chacune des lettres, que l'écolier apprend à connaître, soit reliée immédiatement à celles qu'il connaît déjà ; il faut qu'il recherche tous les mots qui s'écrivent avec les lettres récemment apprises par lui, et reliées à celles qu'il connaissait précédemment ; voilà ce qui seul donne du charme et de la vie à l'enseignement.

C'est ainsi qu'on progressera, à l'aide de cette méthode aussi simple dans sa détermination que dans sa manifestation, allant du mot monosyllabique aux mots disyllabiques et polysyllabiques.

Lorsque les écoliers seront familiarisés avec la manifestation visible de tout mot entendu, énoncé ou simplement formulé dans la pensée, on recherchera un grand choix de mots que les écoliers devront écrire, ou bien on leur laissera écrire

eux-mêmes des mots ou de petites phrases, s'ils le désirent. Les jeunes garçons sont-ils arrivés à ce point, on les engage, et c'est une loi de l'école et de l'enseignement, à transcrire sur le papier ce qui a été écrit par eux sur leur ardoise et lu par l'instituteur. Cet exercice est également bon pour la main; il occupe les jeunes garçons dont le travail a été approuvé par l'instituteur, pendant que celui-ci fait corriger le travail des autres, car la correction doit se faire par les écoliers eux-mêmes sous la direction de l'instituteur. Il nous paraît superflu d'insister sur ce point. Il est utile aussi, pendant cet enseignement comme pendant tout autre, que l'écolier le plus avancé soit assis à côté ou non loin d'autres écoliers moins avancés que lui, afin qu'il puisse vérifier et corriger leur travail.

Cet exercice a une double utilité, sur laquelle il est presque inutile d'insister. D'abord il maintient tous les écoliers en activité, ensuite il stimule l'élève par l'exemple que lui donne un condisciple plus avancé que lui; celui-ci y trouve l'occasion de se servir de ses connaissances acquises, et d'acquérir celles qui lui manquent encore; car il arrive nécessairement que le maître, après correction faite par l'élève, découvre encore des fautes que le jeune correcteur a laissées inaperçues par inadvertance ou ignorance. Cette méthode d'enseignement guide naturellement aussi vers la connaissance de l'orthographe, qui se confond ici avec celle de l'écriture, et dispense ainsi l'écolier de cette étude si aride, si longue et si difficile, lorsqu'elle lui est présentée isolément (1).

(1) Ici M. Valade Gabel se trouve encore d'accord avec Frœbel qui prescrit

Nous touchons ici au terme de cet enseignement, à la faveur duquel l'écolier aura acquis la faculté de manifester consciemment ses idées, ses pensées, en un mot, toute sa vie intérieure, au moyen de lignes et de couleurs. C'est ainsi que l'homme se révèle à l'extérieur, c'est ainsi qu'est rendue possible la manifestation de son intérieur, dès les premiers degrés de son développement, tantôt par le moyen des lignes et des couleurs, tantôt par la parole fugitive ou le langage écrit. Chaque degré de l'enseignement doit être en quelque sorte un tout renfermé en lui-même, une manifestation complète de l'homme, de l'intérieur de l'homme, et doit faciliter en même temps la manifestation du tout avec lequel l'homme, l'intérieur de l'homme, se trouve en rapport et en liaison.

de cultiver la mémoire des impressions extérieures avant la mémoire des idées proprement dites dérivant de ces mêmes impressions. Cette innovation hardie, justifiée par l'expérience, fut proposée dans un mémoire lu à l'Académie de Bordeaux en 1848. Depuis, les principes sur lesquels elle repose, ont été développés dans des dialogues placés en tête de la *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner la langue française aux sourds-muets, sans l'intermédiaire du langage des signes.* (1 volume in-8°, chez Dezobry et Magdeleine, Paris, 1859.) (*Note du Traducteur.*)

XXVII

La lecture.

L'écriture et la lecture sont opposées entre elles comme le sont donner et recevoir, car l'action de recevoir suppose l'action de donner; on ne peut pas comprendre qu'il soit possible de recevoir, sans que cette action ait été précédée par celle qui consistait à donner; il en est de même à l'égard de la lecture et de l'écriture.

La marche de l'enseignement pour la lecture ressort nécessairement de la nature même des choses; elle est aisée à reconnaître, car le jeune garçon sait lire déjà selon la notion première que l'on rattache à ce mot. La lecture était la seconde

et nécessaire partie de l'action que faisait le jeune garçon chaque fois qu'il écrivait, et alors surtout qu'il transcrivait ses propres pensées.

La lecture, dans l'acception ordinaire du mot, d'après la signification que lui donne l'école, la lecture des caractères imprimés et écrits d'après cette méthode est très-aisée; car tandis qu'autrefois le jeune garçon ne lisait qu'à peine et avec de grands efforts au bout d'une année d'étude, il parvient aujourd'hui à lire, sans fatigue ni peine, après quelques jours seulement d'exercices.

La chose la plus importante ici, c'est que les caractères imprimés soient comparés aux grandes lettres romaines employées précédemment pour l'enseignement de l'écriture, et que l'on fasse ressortir leur similitude aux yeux de l'enfant; par exemple, dites : *i* est = I, ou bien *o* est = O, ou *u* = U, etc., etc.; mais il est important aussi d'indiquer comment les lignes fondamentales d'un de ces genres de lettres sont contenues dans l'autre, et comment nos petits caractères imprimés sont provenus des lettres latines.

Le point auquel est arrivé le jeune garçon à ce degré de son développement général, par cet enseignement, nous permet de constater qu'il lit couramment l'écriture écrite et les caractères imprimés, et qu'il indique, par différentes pauses, la division dans l'assemblage des mots. Le jeune garçon est développé de telle sorte alors, qu'il lui est permis de s'approprier d'autres idées que les siennes, de comparer ses idées propres et ses sentiments particuliers aux idées et aux senti-

ments d'autrui, et de s'élever au plus haut degré possible de développement et de formation.

C'est ainsi que dès le commencement de son existence, jusqu'à ce moment où se termine le degré de l'âge du jeune garçon, l'homme se manifeste selon tous les aspects, les degrés et les conditions du développement de son être. Nous avons indiqué dans toute sa liaison intérieure et vivante, dans toute la réciprocité de son action et dans ses ramifications naturelles, comme dans toute sa réalité, le moyen par lequel l'homme, arrivé à l'âge d'écolier, pourra et devra recevoir le développement conforme à son âge et à la nature humaine en général.

Si nous considérons toutes choses sous le point de vue qu'on a essayé de faire prédominer dans cet ouvrage, nous remarquerons que bien des manifestations de vie dans l'enfant n'ont en aucune façon de direction particulièrement déterminée; ainsi l'emploi des couleurs ne suppose pas le moins du monde un peintre, ni celui du son et du chant un musicien, mais ces exercices concourent au développement général et à la formation de l'être de l'homme; ils sont communément la nourriture réclamée par l'esprit; ils sont l'éther dans lequel l'esprit vit et aspire la force, la vigueur et l'étendue, s'il nous est permis de dire ainsi, parce que les aptitudes de l'esprit, don sublime fait à l'homme par Dieu, et qui proviennent incontestablement de l'esprit même de Dieu, doivent apparaître en tant que multiplicité et recevoir à ce titre la satisfaction multiple aussi qu'elles réclament. Constatons donc encore une fois ici que nous portons un coup destructeur

à la nature de l'enfant, chaque fois que nous étouffons ou contrarions ces diverses directions de l'esprit de l'homme qui s'élève et croît dans la vie. Erreur funeste que celle de ceux qui, croyant servir la cause de Dieu, celle de l'homme et celle de l'enfant même et travailler au bonheur terrestre, à la paix intérieure et à la béatitude céleste de l'homme enfant, retranchent de lui telle ou telle aptitude, pour y substituer arbitrairement telle ou telle autre. Dieu n'inocule pas; l'esprit de l'homme ne doit point recevoir de greffes; mais Dieu développe la plus petite et la plus imparfaite des choses dans un ordre toujours ascendant, d'après une loi fondée éternellement en elle-même et se développant éternellement hors d'elle-même aussi; et l'homme rapportera d'autant plus à la Divinité, le plus sublime de tous les buts, ses pensées et ses actions, qu'il sera par ses rapports paternels à l'égard de ses enfants, ce que Dieu est aux hommes. Remarquons de nouveau, au sujet de l'éducation de nos enfants, que le royaume de Dieu est le royaume de l'intellectuel, et qu'ainsi l'intellectuel dans l'homme, dans nos enfants, est tout au moins une partie du royaume intellectuel, du royaume de Dieu : voilà pourquoi nous devons nous vouer à la formation générale de l'intellectuel dans l'homme, à la formation et au perfectionnement de son corps et de son esprit, en tant que manifestations individuelles, étant convaincus que l'homme, pour devenir digne de sa vocation, doit être élevé dans la vie civile et commune selon chacune de ses exigences et chacun des besoins individuels de son être.

Nous disons parfois, tout en reconnaissant ces vérités, qu'il n'est plus possible de les appliquer à nos enfants parvenus

aux limites de l'âge de jeune garçon, et nous nous demandons quel profit ils tireraient de cet enseignement général, pour leur individu et pour leur vocation; car le temps est proche, ajoutons-nous, où ils auront à pourvoir aux besoins matériels et quotidiens de la vie et à nous aider dans nos travaux. Nous avons raison, nos fils sont bien âgés déjà pour ce qu'ils devraient apprendre encore; mais aussi pourquoi n'avons-nous pas songé à donner à leur esprit l'aliment qui lui était nécessaire? Ces jeunes garçons doivent-ils pour cela perdre leur développement et leur formation future? Nous disons souvent aussi que lorsque nos jeunes garçons seront grands et tout élevés, ils auront tout le temps de recouvrer ce qu'ils peuvent avoir perdu. Insensés que nous sommes! Est-ce qu'en parlant de la sorte nous n'entendons pas, pour peu que nous l'écoutions, une voix intérieure se révolter en nous; il se peut faire que plus tard on recouvre çà et là, quelque petite chose dont nous n'avons pas à nous occuper ici, mais ce qui a été dissipé ou négligé, pendant les années de l'enfance, dans l'éducation et le développement de l'homme, ne peut plus être recouvré. Nous donc, hommes, pères, mères, soyons attentifs à ne pas laisser béantes plus longtemps les plaies saignantes qui épuisent la vie; fortifions les endroits faibles de notre âme, rappelons les sentiments et les pensées vraiment nobles, vraiment dignes de l'homme qui peuvent s'être éloignées de notre intelligence, rallumons ces flambeaux éteints de l'âme. Nous déguiserions-nous à nous-mêmes tout ce qui n'est que la preuve des lacunes laissées dans l'éducation de notre propre enfance et de notre propre jeunesse? Nous refuserions-nous à voir dans notre âme les nobles germes qui furent, à chacune des époques de notre vie, refoulés, comprimés,

étouffés et anéantis? Et nous obstinerions-nous à n'y vouloir point réfléchir lorsque l'intérêt de nos enfants le réclame? Nous avons une charge toute réglée, nous avons une destinée très-élevée, une besogne toute lucrative : l'emploi de la vie. Mais si nous nous réjouissons de notre formation sociale et toute raffinée, pourrions-nous empêcher que les vides et les brèches de notre formation intérieure ne se présentent à notre âme, et le sentiment de cette imperfection qui a surtout sa source dans les défauts de l'éducation de notre jeunesse, peut-il s'anéantir en nous?

Si nous voulons que nos enfants, nos fils qui ont atteint déjà la limite de cet âge sans avoir rien appris, ni s'être développés selon ce que comporte cet âge, deviennent encore des hommes bons et utiles, notre devoir est de les ramener à l'enseignement du degré de l'enfance ou, tout au moins, à celui du degré de jeune garçon, afin de leur faire recouvrer autant que possible ce qu'ils auraient perdu.

Il peut se faire que de cette manière nos fils n'atteignent le but déterminé qu'une couple d'années plus tard que leurs contemporains; qu'importe? Ne vaut-il pas bien mieux leur faire atteindre un but certain un peu plus tard, qu'un but factice un peu plus tôt? Nous voulons être des hommes rompus à la vie, et nous comprenons si peu et si mal les exigences de la vie vraiment digne! Nous nous piquons d'être des artisans dans la vie, des hommes comprenant toutes les affaires qui se lient intimement à la vie, et pourtant là où elles sont si importantes, si sérieuses pour nous, combien nous les comprenons mal ou peu! Nous étalons la prétention

d'une grande expérience, et s'agit-il d'en recueillir les fruits, que nous en revient-il? Négligence funeste, que celle qui nous fait dédaigner de jeter un regard interrogateur et rétrospectif sur notre propre jeunesse, de laquelle nous pourrions dans l'intérêt de nos enfants apprendre tant de choses.

Si nous résumons en un seul point le degré de formation que l'homme a atteint par la marche de l'éducation et de l'enseignement suivie jusqu'ici, nous constaterons avec certitude, que le jeune garçon a acquis le sentiment de son être intellectuel, individuel et spontané; qu'il se reconnait comme un tout intellectuel, dans son unité comme dans sa multiplicité, qu'il a acquis la faculté de se manifester comme tel dans toutes ses parties, de manifester hors de lui, et par la multiplicité, son existence dans toute son unité et sa multiplicité.

Nous retrouvons et nous reconnaissons ainsi l'homme, autant que le jeune garçon, apte à remplir le devoir le plus important, le plus sublime de sa destinée, à savoir : la manifestation de l'action divine dans son être.

Ce livre et toute la vie de l'auteur n'ont d'autre but que de faire acquérir à l'homme cette aptitude de la connaissance ferme et sûre de soi-même, à la pénétration, à la clarté de la vie librement formulée, à tout ce qui conduit par des degrés successifs de développement et de formation de l'âge du jeune garçon à la vie future de l'homme. Et s'il était besoin d'invoquer une caution extérieure, tous ces enfants, doués de tant de fraicheur d'esprit, de courage et de gaieté, d'alacrité, d'intelligence et d'âme, qui formaient comme une gracieuse guir-

lande dont s'inspirait l'auteur qu'ils entouraient, tandis qu'il écrivait ce livre, ne se fatiguant jamais de ses leçons, réclamant sans cesse de lui une satisfaction, une nourriture nouvelle pour leur activité et leur vie, ces enfants, dirions-nous, seraient là pour attester qu'il écrivait la vérité.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

FIN DE LA TABLE

ERRATA

PRÉFACE, page XV ligne 20, au lieu de : *ce livre*, lisez : *cette traduction*.

Page 61 ligne 20, au lieu de : *constatantes*, lisez : *contrastantes*.

— 65 ligne 4, au lieu de : *production*, lisez : *reproduction*.

— 103 ligne 20, au lieu de : *de tailleur*, lisez : *du tailleur*.

— 173 ligne 12, au lieu de : *vous voulez*, lisez : *vous vouliez*.

— 243 ligne 5, au lieu de : *stucturs*, lisez : *structures*.

— 245 ligne 13, au lieu de : *existe*, lisez : *existe-t-il*.

— 255 ligne 25, au lieu de : *ont accumulés*, lisez : *a accumulés*.

— 365 ligne 8, au lieu de : *réclamant*, lisez : *réclame*.

Barnave, qui, au moment de monter sur l'échafaud, songe à sa mère et lui rend grâce de lui avoir donné le courage qui l'anime et qu'il conservera jusqu'au moment suprême. « C'est ma mère, écrit à sa sœur l'émule de Mirabeau, c'est ma mère qui « doit élever vos garçons, elle leur communiquera cette âme franche et courageuse « qui fait les hommes. »

» Ah! me disais-je tout émue, sans doute il est beau d'apprendre à son fils à mourir en homme, mais il est non moins beau, et plus difficile peut-être, de lui apprendre à vivre comme doit vivre tout homme qui comprend la dignité de son être. Le livre dont un passage venait de m'émouvoir, était une longue et profonde étude de l'Éducation des mères de famille, fortement comprise, savamment exposée, et faite pour aider puissamment toute femme dans l'accomplissement de sa haute vocation de coopératrice à l'œuvre de la civilisation du genre humain. Toutefois la lecture terminée, reprise et terminée encore, je regrettai de n'y pas trouver la réponse à cette question toujours posée et jamais résolue : comment faut-il s'y prendre pour développer simultanément, et dès leurs premières manifestations, les facultés physiques, morales et intellectuelles de cette frêle créature que Dieu commet à nos soins et qui n'est rien moins que la postérité naissante, dépositaire des espérances de l'avenir humain? Que de fois aussi pendant la première enfance de mes fils, ai-je regretté l'absence d'une méthode qui servît à guider la mère dans la manière d'utiliser, au profit du développement physique et moral de ses enfants, cette multitude de jeux qu'ils inventeraient si leurs petits prédécesseurs ne leur en eussent évité la peine. Pressentant dès lors, dans l'attrait qu'avaient pour les miens ces jeux enfantins, un élément éducateur puissant, j'essayai de l'en extraire. J'y réussis quelquefois, mais j'échouai le plus souvent et je me résignai à suivre la voie battue qui consiste à développer plus ou moins isolément leurs jeunes facultés; travail long, difficile et toujours incomplet.

» Quels ne furent pas mes regrets et ma joie, lorsque le hasard, disons mieux, la Providence me fit rencontrer la femme que Frœbel n'hésita pas à nommer la Mère de l'idée, dont il réclamait à bon droit la paternité. Par elle, je fus mise au courant du système, ayant pour but le développement harmonique des facultés de l'homme, proposé par Frœbel. Déplorant de l'avoir ignoré pendant le cours des fonctions maternelles qui m'étaient propres, je l'acceptai avec bonheur pour vous, jeunes mères attachées encore au berceau de vos enfants. Dès lors je me promis de consacrer mes loisirs et mes faibles talents à la propagation d'une œuvre qui correspondait à mes aspirations, comme elle doit répondre aux besoins de toutes les mères.

» Voilà en peu de mots la raison qui me fit prendre la plume pour tenter de vous initier aux ingénieux procédés de F. Frœbel, etc. »

« Dans son livre des Causeries de la Mère, Frœbel présente à l'enfant en images, » l'histoire de sa vie enfantine. ce sont d'abord les premières relations de l'enfant » avec sa mère, les premiers soins qu'elle lui prodigue, les premiers jeux qu'elle lui » enseigne; puis les relations avec les membres de sa famille, avec d'autres enfants » et d'autres familles. L'enfant y voit également la représentation des phénomènes » de la nature universelle, le soleil, la lune, les étoiles, etc., les scènes de la vie des » animaux, le jardinage et l'agriculture; la vie domestique, sous différents points » de vue, puis les professions, le commerce, les arts, les scènes de la vie morale de » l'enfant, l'église, le culte, enfin les manifestations de la vie en général, mises à la » portée de la première enfance. Puisque l'enfant doit se préparer à la vie réelle, il » faut lui en donner de bonne heure des impressions générales, qui seront en » quelque sorte pour lui la base des connaissances à acquérir plus tard. La parole » de la mère saura représenter à l'enfant ces scènes générales comme étant celles de » sa propre vie individuelle, elle lui fera voir ainsi comme dans un miroir sa propre » histoire, qui est l'histoire de chacun de nous. Elle lui racontera son histoire dans » le passé, dans le présent et dans l'avenir. L'enfant aura ainsi un point de départ » pour comprendre l'histoire de l'humanité, l'histoire universelle, et il trouvera par » le moyen des emblèmes, il comprendra par intuition, l'analogie du développement » de l'individu et celui de l'espèce. »

Voilà donc un livre dont certes aucune mère intelligente ne voudra se passer, car c'est le livre le plus instructif et le plus amusant.

NOUVELLES publications de F. CLAASSEN.

Manuel pratique des jardins d'enfants, de Frédéric Frœbel, à l'usage des institutrices et des mères de famille, composé sur les documents allemands par J.-F. Jacobs avec une traduction de madame la baronne de Marenholtz. Un beau vol. in-4° avec 85 gravures et plusieurs pages de musique. 10 00

C'est un ouvrage sur une des questions les plus importantes de l'éducation; il s'agit de mettre à profit les sept premières années de la vie de l'enfant pendant lesquelles son développement fut en quelque sorte abandonné au hasard, de commencer la véritable éducation dès le commencement de la vie, non pas en forçant ou faussant la nature de l'enfance, mais en la dirigeant, en nourrissant ses aptitudes innées et en favorisant, par des moyens naturels, l'éclosion parfaite et harmonique de toutes ses facultés.

Ce manuel jette une grande lumière sur cette intéressante question; quiconque l'aura lu sera convaincu que l'application de la méthode Frœbel est un bien immense pour les générations futures, une introduction naturelle et précieuse pour les arts et les sciences, le travail et l'étude.

Bien certainement aucune mère intelligente ne voudra se passer des moyens éducatifs que Frœbel leur présente.

Praktisch Handboek om kinderen van 2 tot 8 jaar al spelende gemakkelyk en leerzaam bezig te houden, volgens de ontwikkelings methode van Frederik Frœbel door J.-F. Jacobs, met eene inleiding van Mevr de baronnesse de Marenholtz met 80 gravuren. 10 00

Enseignement musical, d'après Frœbel, par Frédéric Stern. 2 00

Les sons de l'alphabet. Chansonnette illustrée coloriée. 2 00

Gustave Nieritz. Bibliothèque de la jeunesse :

— I. Voyage dans le Hartz, ou les vues de Dieu sont impénétrables, par C. Müke. 2 00

— II. Le fils du vieil invalide ou l'amour filial récompensé, par W. Müller. 2 00

— III. Frédéric et Oscar Dornbusch, ou aimez votre prochain comme vous-même, par un ami de la jeunesse. 2 00

— IV. Jonas et le prince enlevé, ou à chacun selon ses œuvres, par G. Nieritz. 2 00

— V. Le petit berger et son chien, ou pardonnez et il vous sera pardonné. 2 00

— VI. Gottlieb le petit mineur, ou qui bien fera bien trouvera. 2 00

Histoire de la révolution belge de 1830 et **Histoire de la Belgique jusqu'à 1860**, par Carlo Gemelli et le Dr P. Royer (rédacteur de l'*Indépendance*). Un gros volume grand in-8°. 6 00

Calendrier belge. Descriptions des fêtes religieuses et civiles, usages, croyances et pratiques populaires des belges anciens et modernes, par le baron de Reinsberg-Düringsfeld. 12 livraisons grand in-8° à 1 25

Reinsberg-Düringsfeld (Mme la baronne J. de). La vie intellectuelle des Flamands. Das geistige Leben der Vlamingen. 3 gros vol. in-8°. 15 00

Vandriessche. Geschiedkundig overzicht der nederduitsche Tael en Letterkunde, ten gebruike der athenæa en collegiën. Grand in-8°. 1 50

Burger. Musées de la Hollande. 2 vol. in-12. 7 00

— Trésors d'art en Angleterre. 1 vol. de 500 pages, in-12. 3 50

— Galerie Suermondt à Aix-la-Chapelle. In-8°. 3 00

— Galerie d'Arenberg à Bruxelles. In-12. 2 50

Dauby. Les ouvriers, épisodes bruxellois. 1 vol. in-32. 1 50

Verhaegen (avocat). Études de droit public. 1 vol. in-12. 3 00

Nederland, Belgie, de Rhyn, Parys. Reisgids, met platte gronden, munttafel, aanwyzing van logementen, restauraties, middelen van vervoer, enz. 1 vol. in-12. 6 00



